PRZYJACIEL SZKOŁY

ROK XV
Nr. 1/2

DWUTYGODNIK
NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Treść:

Adres Redakcji i Administracji:

ul. Wielka 18
Telefon 19-23

POZNAŃ

Skrytka poczt. 98
P. K. O. 202 920

Do Wszystkich Szan. Czytelników.

C e l e m

uniknięcia przerwy wzgl. zwłoki w wysyłce pisma

i zbytecznych kosztów korespondencji postanowiliśmy, że

wszystkim dotychczasowym Abonentom wysyłać będziemy „Przyjaciela Szkoły" również w roku 1936,

o ile nie odmówią wyraźnie przedpłaty najpóźniej do końca stycznia 1936 r.

Kto więc do 31 stycznia 1936 r.

nie doniesie nam o cofnięciu prenumeraty,

odbierać będzie *Przyjaciela Szkoły* nadal, a

przez zatrzymanie niniejszego zeszytu zobowiązuje się do uregulowania przedpłaty

w myśl warunków prenumeraty.

Narazie, to jest na przeciąg I kwartału 1936, zatrzymujemy prenumeratę w tej samej wysokości,

jaka obowiązywała w ub. roku:

zł 4,50.

Liczymy się jednakże z tem, że wobec licznych zgłoszeń nowych prenumerat, na skutek masowej wysyłki zeszytów okazowych,

będziemy mogli obniżyć abonament.

Obecnie przeprowadzamy dokładne obliczenia i sądzimy, że najpóźniej za miesiąc będziemy mogli Szan. Czytelnikom podać

nowe warunki prenumeraty.

Ci z Szan. Abonentów, którzy wpłacili już półroczną lub całoroczną prenumeratę (zł 9,—, zł 15,— lub zł 18,—) na nowy rok wydawniczy, otrzymają odpowiednie rozliczenie.

Poznań, 15 I 1936. *Wydawnictwo „Przyjaciela Szkoły"*.

PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 1/2 15 STYCZNIA 1936 ROK XV

PODSTAWY PSYCHOLOGICZNE PROGRAMÓW MINISTERJALNYCH DLA SZKÓŁ POWSZECHN.

Czytając programy ministerjalne dla szkół powszechnych, zauważymy, że wskazówki, odnoszące się do realizacji tychże, dotyczą następujących kwestyj:

a) wieku, czyli rozwoju fizycznego,
b) zmysłów, a więc ich ustroju,
c) psychologji poznania dziecięcego,
d) psychologji uczuć dziecięcych i
e) psychologji woli dziecięcej.

Kwestje te są tylko poruszone i wymagają szerszego uzasadnienia, opartego na ostatnich zdobyczach wiedzy pedologicznej. Czynimy to obecnie. A teraz jedno pytanie. **Czy nauczyciel ma znać te zdobycze?** Jako odpowiedź przytoczymy słowa samego programu: „Nauczyciel nie może polegać tylko na własnych spostrzeżeniach i zdobytem doświadczeniu, lecz powinien wziąć również pod rozwagę spostrzeżenia i doświadczenia innych osób, opiekujących się wychowaniem, a ponadto przez ciągłe pogłębianie swej wiedzy pedagogicznej starać się zrozumieć przejawy procesów, charakterystycznych dla danego okresu rozwoju wychowanka, oraz rolę, jaką te procesy odgrywają" (str. XIX).

Przytoczony ustęp świadczy o **konieczności dalszego kształcenia się zawodowego nauczyciela** w myśl zasady, że kto nie postępuje, ten się cofa. A cofający się nauczyciel to rzemieślnik; postępujący zaś — to artysta. Aby mógł rozwinąć ciało i umysł dziecka, musi znać tendencje rozwojowe i jego dyspozycje psychiczne. Przez tę znajomość ułatwi w granicach (możliwych każdemu dziecku) pełny rozwój fizyczny i doskonalenie się psychiczne. Przed oczyma winien mieć zasadę, że dziecko jest pod względem fizycznym jak i psychicznym zupełnie odmienne od dorosłego człowieka. Dziecko jest istotą doskonałą w swoim rodzaju, ma **właściwą sobie**

dojrzałość i dlatego nie wolno wychowawcy stwarzać wzoru doskonałości człowieka dorosłego dla dziecka; przecież wiadomo, że między temi dwoma osobnikami zachodzi duża różnica w strukturze. Sprawia ona, że wychowanie szkolne nie może mieć za bezpośredni swój cel przygotowanie dziecka do roli starszego człowieka, bo to wymaga właściwości dorosłych struktur, a których to dziecko przecież nie posiada. Z tego założenia wypływa fakt, że wychowanie w szkole nie będzie przygotowaniem dziecka do przyszłego życia, ale samem życiem dzieci. Wychowawca nie będzie urabiał dzieci na wzór dorosłych przez narzucanie życia starszych i wdrażanie do takiego postępowania, jakie czeka go kiedyś w przyszłości. Byłoby to w sprzeczności ze strukturą dziecka. Natomiast przysposobi je na dobrego członka społeczności klasowej i szkolnej, a więc społeczności dziecięcej. W tej społeczności panują atmosfera i warunki, przez wychowawcę stworzone, i w nich wychowywują się świadomi i twórczy członkowie klasy i szkoły. Reszty dokona życie późniejsze na terenie gminy, miasta czy państwa. Będąc w klasie czy w szkole dobrym kolegą, karnym członkiem organizacyj szkolnych o różnym charakterze, będzie to dziecko, gdy stanie się dorosłym obywatelem, takiem samem w przyszłości w zmienionych warunkach i odmiennem otoczeniu. Zmieni się bowiem tylko otoczenie, ono pozostanie tem samem, jako dorosły, przystosowując się do otoczenia.

A) We wstępie do programów czytamy: „Dla osiągnięcia tych celów nowy ustrój szkolnictwa przewiduje szereg stopni i typów szkół tak skonstruowanych, aby były dostosowane do wieku i rozwoju młodzieży" (str. IX).

Odróżniamy rozwój fizyczny i fizjologiczny. Rozwój ten, jako też jego okresy, badamy przez antropometrję fizyczną. Ona bowiem wykazuje wpływ różnych czynników na rozwój fizyczny. W szkole powszechnej znajdują się dzieci od 7 do 14 roku życia. Dwie pierwsze fazy rozwoju są przed wiekiem szkolnym. W 8 roku zmniejsza się wzrastanie, natomiast dziecko bardziej się rozrasta i przybiera na wadze do 10 roku życia. Jest to faza drugiej pełni, czyli okresu, zwanego chłopięctwem albo dziewczęctwem. Od 11 do 15 roku wzmaga się wzrastanie i objawiają się zmiany ustrojowe t. j. u chłopców zmiana barwy

głosu, a u dziewcząt znane zmiany fizjologiczne. Równocześnie znika paralelizm między stanem fizycznym a psychicznym u dziecka i okazuje się zastój władz psychicznych i większa uczuciowość.

W rozwoju fizjologicznym musimy wziąć pod uwagę: system nerwowy, współczulny, dalej nerwy: ruchowe, czuciowe, ośrodki nerwowe i mózg, jako też prawo autonomji funkcjonalnej, dotyk, smak, węch, organ wzroku i słuchu.

Antropometrja fizyczna zajmuje się pomiarami rozwoju fizycznego do zastosowań wychowawczych. Jest ona jednym z najlepszych sposobów badania człowieka w stanie żywym, wobec czego oddaje wielkie usługi pedologji. Mierzy ona: wzrost, wagę, obwód klatki piersiowej, szerokość ramion i siłę mięśni. To jest antropometrja anatomiczna. Oprócz wyżej wymienionych pomiarów antropometrja przeprowadza także pomiary głównych funkcyj fizjologicznych, jak oddychanie i działalność serca. Tak rozszerzoną antropometrję nazywamy antropometrją fizjologiczną.

Czynniki, które wpływają na fizyczny rozwój dziecka, są: rasa, inteligencja, klimat, płeć, wiek, warunki materjalne, środowisko moralne, życie normalne, życie moralne, gimnastyka i sporty.

B) „Ćwiczenia słownikowe rozpoczynają się z chwilą wejścia dziecka do szkoły, wiążą się w klasie I bardzo ściśle z t. zw. ćwiczeniem zmysłów“ (str. 10).

Dla rozwoju psychicznego bardzo wielkie znaczenie mają zmysły i ich pobudliwość fizjologiczna. Przez zmysły bowiem dostaje się do umysłu dziecka cała wiedza o otaczającym je świecie. Dlatego też bardzo ważna jest znajomość ustroju zmysłów i ich działalności, a także pomiary ich wrażliwości. Tyczy się to ustroju, znaczenia i działalności zmysłów skórnych oraz węchu i smaku, wreszcie zmysłów wyższych t. j. wzroku i słuchu. Po dokładnej znajomości ustroju zmysłów, ich działalności a także pomiarów ich wrażliwości, zastosuje nauczyciel odpowiednie działania pedagogiczne. Badania bowiem wrażliwości zmysłowej u dzieci odkrywają sposoby, w czem i jak kształcić zmysły i ich wrażliwość. Kształcenie wrażliwości zmysłowej ma doniosłe znaczenie dla rozwoju fizycznego. Nerwy przecież pozostają w łączności z mięśniami i pobudzają je do ruchu.

Kształcąc więc zmysły, wpływa nauczyciel na rozwój mięśni u dzieci i na ich działanie. W ten sposób przez kształcenie zmysłów i ich wrażliwości przyczynia się wychowawca pośrednio do rozwoju fizycznego na podstawie prawa o jedności funkcjonalnej organizmu ludzkiego. Nadto kształcenie zmysłów jest ułatwieniem naturalnego rozwoju w myśl prawa o ćwiczeniu genetyczno - funkcjonalnem. Prawo to polega na tem, że gdy w rozwoju dziecka w pewnych okresach zjawiają się pewne popędy i skłonności, należy je wtedy właśnie ćwiczyć, gdyż to właśnie ćwiczenie jest warunkiem ich rozwoju i przygotowaniem pod przyszły rozwój danej skłonności i innych z nią połączonych. Wykonanie tego prawa genetyczno-funkcjonalnego ułatwia naturalny rozwój biologiczno-psychiczny, t. zn., że gdy one powstają ani wcześniej, ani później, to się ułatwia naturalny rozwój. Kształcenie zmysłów dziecka w okresie zainteresowań zmysłowych jest właśnie wykonaniem prawa genetyczno-funkcjonalnego, bo w okresie dziecięctwa zjawiają się silne popędy do wielostronnego zajmowania zmysłów. Rozwijające się zaś zmysły powiększają sprawność cielesną i ułatwiają rozwój psychiczny.

Teraz zastanowimy się nad kształceniem zmysłów a uwagą. Podstawą i głównym warunkiem rozwoju psychicznego jest wytworzenie dyspozycyj pod uwagę. Otóż ten właśnie skutek powstaje przez kształcenie zmysłów. Kształcenie to bowiem wywołuje zainteresowania do przedmiotów spostrzeganych. Im więcej takich zainteresowań wytworzymy w umyśle dzieci, tem doskonalsze stworzymy warunki w psychice pod uwagę, bo ona właśnie opiera się na wytworzonych zainteresowaniach do przedmiotu. Te jak najliczniejsze zainteresowania ku bodźcom zewnętrznym ułatwiają bardzo dzieciom kształcenie inteligencji, gdy mija okres życia zmysłowego a nastaje okres życia umysłowego, kiedy to dzieci zaczynają tworzyć pojęcia (mniej więcej około 12 roku życia). Wykształcone zmysły i bogaty zasób wyobrażeń, zdobytych tem kształceniem, to znakomita podpora uwagi i doskonałe przygotowanie pod kształcenie inteligencji.

Jaki zachodzi stosunek między kształceniem zmysłów a inteligencją? Nietylko przez wytworzenie

dyspozycyj pod uwagę, ale także przez dostarczenie zasobów wyobrażeń ma kształcenie zmysłów wielką doniosłość dla rozwoju inteligencji. Cała bowiem wiedza nasza o świecie zewnętrznym dostaje się do naszego umysłu przez zmysły. Dlatego im sprawniej, szybciej i dokładniej obrazy świata zewnętrznego są przeprowadzone przez zmysły do naszej świadomości, tem szybszy i doskonalszy jest rozwój naszej inteligencji. Inteligencja zależy nietylko od sprawności działania zmysłowego, ale także od zasobu zdobytych wyobrażeń i zdolności posługiwania się niemi. A zmysły kształtują się właśnie obfitością dokładnych spostrzeżeń i wytworzonych przez to wyobrażeń. Im mniejszy zasób wyobrażeń kto posiada, tem skromniejsza jego inteligencja. Dzieci rodziców biednych są mniej inteligentne niż dzieci rodziców zamożnych, bo się ich umysłów należycie nie kształci. Mają mało dokładnych spostrzeżeń, a więc także mało ich kopij czyli wyobrażeń. Z tego powodu mają mało zainteresowań i mniejszą uwagę. Nie będąc zdolne do zainteresowania się rzeczami pożytecznemi, poświęcają uwagę rzeczom drobnym i małym a przez to skłonne są do przesady w tych nielicznych zainteresowaniach, jakich nabyły w swem życiu codziennem. Dlatego widzimy u nich nadmierne zaspokajanie swych potrzeb, uleganie złym wpływom itp. Przyczyną jest brak kształcenia wrażliwości zmysłowej i wynikający stąd brak pożytecznych wyobrażeń.

Kształcenie zmysłów ma wielki wpływ także na pamięć. Koniecznym bowiem warunkiem kształcenia inteligencji jest pamięć. Ona jest niejako magazynem wyobraźni o świecie zewnętrznym. Na podniesienie zaś produktywności pamięci niema lepszego środka od kształcenia zmysłów. Pamięć bowiem zasila się tem lepiej, im więcej zmysłów wprowadza obrazy świata zewnętrznego do naszej świadomości. Najlepiej dzieci pamiętają takie rzeczy, na które patrzą, których słuchają i których dotykają się równocześnie.

To, cośmy wyżej o kształceniu zmysłów powiedzieli, ma ścisły związek z ekonomją nauczania. Już przez wytworzenie dyspozycyj pod uwagę, przez rozwój pamięci i przez wzmocnienie inteligencji, kształcenie zmysłów ułatwia ogromnie naukę. Gdzie bowiem jest większe zainteresowanie, tam mniej zmęczenia i roztargnienia, a więcej pilności i skupienia. Prędzej

też dzieci rozumieją i pamiętają tłumaczone i wyjaśniane prawdy.

Ułatwienie nauczania przez kształcenie zmysłów tłumaczą pedologowie przez procesy fizjologiczne. Gdy kilka zmysłów zajętych jest równocześnie jakimś przedmiotem i wspólnie wprowadzają go do świadomości, wówczas są czynne wszystkie ośrodki nerwowe w mózgu, odpowiadające tym zmysłom. Skutek jest taki, że ośrodki nerwowe mniej się męczą, a tem lepiej utrwalają obrazy w pamięci. Zastosowana jest tu kooperacja ośrodków nerwowych, której skutkiem jest większa wydajność pracy umysłowej przy mniejszem zmęczeniu ośrodków nerwowych. Wielka korzyść kształcenia zmysłów polega na tem, że się zabezpiecza organizm przed znużeniem centralnem, że ośrodki nerwowe pracują wspólnie, nie zużywają bardzo prędko energji i stają się zdolne do dłuższej pracy.

C) W kwestji psychologji względnie psychiki tak wyraża się program: „Treść ta (wychowanie i wykształcenie) winna dać wszystkie zadatki, niezbędne do należytego ukształtowania w przyszłości psychiki świadomego swych obowiązków obywatela państwa" (str. X). „Jedno z ważnych kryterjów doboru i rozkładu materjału stanowi konieczność dostosowania go tak pod względem ilości jak i jakości do rozwoju psychicznego młodzieży" (str. XXIII). „Zarówno treść jak i sposoby nauczania winny być dostosowane do jakości i zakresu sił duchowych (psychicznych) ucznia" (str. XXVI). „Należy więc nauczanie zastosować do charakterystycznych właściwości młodzieży w odpowiednich fazach rozwojowych. Ponadto należy w miarę możności uwzględniać różnice między poszczególnemi osobnikami w obrębie tej samej fazy rozwoju psychicznego, a więc stosować zasadę indywidualizowania w znaczeniu ściślejszem" (str. XXVI).

Na podstawie życia zmysłowego wyrasta życie wyższe, psychiczne. Polega ono naprzód na przejmowaniu obrazów świata zewnętrznego przez spostrzeganie. W kształtowaniu się spostrzeżeń wielką rolę odgrywają ruchy i mowa. Obrazy, wprowadzone do świadomości, utrwalamy, przerabiamy i kojarzymy przez wyobraźnię. Niezbędną do tego dyspozycją psychiczną jest uwaga. Nowe rzeczy ze staremi, poprzednio nabytemi, łączymy przez aper-

cepcję. Magazynuje się i układa materjał psychiczny przez pamięć. Z powstałego materjału tworzą się pojęcia, sądy, wyprowadza się wnioski; na tem polega rozumowanie. Pojęcia i sądy, tyczące się własnej osoby, stanowią samowiedzę. W tem wszystkiem wielką rolę odgrywa indywidualność. Dlatego rozróżniamy indywidualne typy umysłowe. Do badania indywidualnego życia umysłowego służy antropometrja umysłowa. Do określenia umysłowości i inteligencji włącznie ze stanem fizycznym służy karnet lekarsko-pedagogiczny. Według tych dyspozycyj dzielimy psychologię poznania dziecięcego.

Brak miejsca nie pozwala nam rozwinąć tych tematów tak, jak to uczyniliśmy wyżej przy omawianiu wieku i zmysłów: uczyni to nauczycielstwo samo na podstawie programów i dzieł pedagogicznych.

D) Naprzód powstają w duszy dziecka uczucia cielesne, potem zmysłowe w czasie rozwijania się zmysłów i kształtowania się spostrzeżeń. Gdy zaś dziecko dojdzie do używania rozumu i nabędzie zdolności sądzenia, zjawiają się uczucia złożone, oparte na sądach: intelektualne, moralne, religijne i estetyczne. — O rozwinięciu tych tematów — to samo, co wyżej.*)

E) Uczucia wywierają potężny wpływ na sferę działania, które jest funkcją woli. W nowszych czasach ujmuje się psychikę ze stanowiska woli, uważa się funkcje woli za najważniejsze ze wszystkich zjawisk psychicznych. Zawiązkiem woli dziecięcej są instynkty i popędy. Podstawą, na której się wola kształtuje, jest ustrój biologiczno-psychiczny, objawiający się w temperamentach. Te wewnętrzne czynniki psychiczne reagują odpowiednio na akcje zewnętrzne świadomych i nieświadomych czynników. Wielką rolę wśród reakcji spełniają powściągi. Dominującą rolę wśród akcji odgrywają sugestje. Szczególnej mocy nabiera wola z inspiracji i wyższych motywów, wynikających z podniesionej samowiedzy. Udoskonalane na podstawie zorganizowanych reakcyj popędy stanowią indywidualność. Urobioną wolę przez stałe po-

---

*) „Kształcenie uczuć w nowych programach" omówiliśmy obszernie w *P. S*, Nr. 3 z roku 1935. Red.

wtarzanie szlachetnych czynności i inspirację **nazywamy charakterem**.

A celem nauczania i wychowania to **kształcenie charakteru** i nietylko kształcenie ale **„doskonalenie się charakteru“** (str. IX).

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

PSYCHOLOGICZNE UJĘCIE ZABAW I ZABAWEK DZIECIĘCYCH

w programach naukowych pod względem pedagogicznym i społecznym.

Dajmy żyć dzieciom naszym.
(Ellen Key.)

Programy naukowe w dziale ćwiczeń cielesnych na pierwszem miejscu stawiają „gry i zabawy“, które właściwie od pierwszych aż do ostatnich lat nauczania zajmują dominujące stanowisko, jak również w „zajęciach praktycznych“ sporządzanie różnych przedmiotów i zabawek z kartonu, drzewa, szmat itp. Twórcy programów podpatrzyli życie dziecka wyśmienicie i, układając odnośne działy, zdawali sobie dokładnie sprawę z tego, czem ma być dla nas wychowawców dziecko i pod jakim kątem widzenia należy na nie patrzeć. Ludzie bowiem rozmaicie patrzą na dziecko i różnie o niem rozumują.

Dopiero obecnie, w stuleciu dziecka, słowa Chrystusa: „Dopuśćcie dziatkom przystąpić do mnie“ i „Patrzajcie, abyście nie gardzili żadnym z tych maluczkich“, wypisują programodawcy na sztandarze współczesnego wychowania dziecka.

Dziecko jest człowiekiem. Przypatrzywszy się mu bliżej, widzimy, że ma **duszę**, która jest niezbadaną księgą — wiecznie nową, której **poznanie ma być pierwszym obowiązkiem nauczyciela**.

Ze wszystkich zjawisk psychicznych występują u dzieci najsilniej: popędy i fantazja. Po czem poznać te zjawiska? — Po dowolnej czynności dziecka. A co jest dowolną czynnością dziecka? — Zabawa. Darwin w swem dziele: *O pochodzeniu człowieka* powiada, że uczucie przyjemności występuje najwyraźniej u młodych zwierząt podczas wspólnej zabawy; to samo

możemy zaobserwować i u dzieci. To też nic dziwnego, że gry i zabawy stanowią główny punkt w życiu duchowem dziecka. Każde więc dziecko, o ile jest zdrowe, bawi się, a dziecko, któremu zabawę wzbrania się — przestaje być dzieckiem. — Zabawa — jako wynik popędu do ruchu i jako konieczność jego rozwoju — stanowi dla dziecka świat, któremu należy się odpowiedni szacunek i zrozumienie. Najdobitniej znaczenie zabaw określił Froebel, mówiąc w dziele: *Menschenerziehung* tak: „Zabawa jest prawem dziecka". „Zabawa jest też wynikiem drzemiącej twórczości w duszy dziecięcej".

Popęd do ruchu jest nam wspólny ze zwierzętami. Dopiero pierwiastek twórczy uszlachetnia go, uczłowiecza. Człowiek wart jest tyle moralnie, ile tworzy samodzielnie, i tę dążność musimy u dzieci pielęgnować. Zwolennicy teorji rekapitulacji (zestawienia wyników z pojedyńczych działów) podkreślają w rozwoju człowieka zwyczaje dzikich ludów pierwotnych, które wyrażały zabawą swe myśli, dążenia, uczucia itp. A choć tylowiekowa kultura oddzieliła dzisiejszego człowieka, dziecię cywilizacji, od dzikiego, to jednak dusza człowieka pierwotnego i dziecka ujawnia się w ten sam sposób, t. j. zabawą. Zabawa dziecka, to poszukiwanie czegoś nieznanego, nowego — to dążność do prawdy. Jest ona więc wynikiem wrodzonej ciekawości potężnego czynnika w dziejach cywilizacji. Każde dziecko, otoczone starszemi osobami albo rówieśnikami, patrzy na ich czynności i naśladuje je. Jest to wynik instynktu naśladowczego, który obok fantazji jest głównym motorem igraszek dziecka.

Zabrońmy dzieciom zabawy, a pozbawimy ich odrazu naturalnego życia duszy, stłumimy wszelkie instynkty dodatnie, zabijemy inteligencję, unieszczęśliwiając te niewinne istoty, które z takiem zaufaniem poddają się naszej woli. I gdy zabawa jest jedyną czynnością dzieci w I i II okresie wychowania, to w następnych staje się rozrywką po pracy, sprzymierzeńcem nauki jako jej uzupełnienie.

Co jest przedmiotem zabawy dziecka? Jest nim dziecko samo (w grach towarzyskich) albo jakiś przedmiot, zwany zabawką. Jeśli uznajemy konieczność zabawy, to czy i zabawka jest potrzebna? Odpowiedź na to da nam geneza zabawek. Kto je wymyślił? Czy fabrykant dla zysku, czy

rodzice dla przyjemności dziecka, czy pedagogowie? Nie! Zabawki wymyśliło i do dziś dnia wymyśla samo dziecko. Gdy obserwować będziemy bacznie dziecko, to spostrzeżemy, że samo robi różne cacka z papieru, szmatek, piasku, gliny itp., a przytem jakiemi drogami i sposobami zdobywa potrzebny materjał. Dalszą przyczyną konieczności zabawek jest ciekawość, która prowadzi je do badania i doświadczenia na każdej zabawce. Przez ciekawość wszystko liżą, gryzą, gniotą, ruszają itp. a robią to dlatego, bo chcą dużo widzieć i wiedzieć.

Dziecko, mając zabawkę, chce być jej wyłącznym panem, sprawia to mu bardzo dużą radość, która należy do czynników dodatnich w życiu każdej jednostki, a ponieważ życie późniejsze może poskąpić tych jasnych chwil — niechże więc dziecko nosi piętno radości życia. Wprost bezlitośnie postępują ci, którzy, dając dzieciom kosztowne podarki, powiadają: Nie zepsuj — nie połam — nie zgub itp.

Chcąc zrozumieć, co się dzieje w duszy dziecka, przypomnijmy sobie nasze dzieciństwo i nasze zachowanie się wobec zabawek; pomyślmy, jak dziś zapatrujemy się na własność. Każdy z nas — co najmniej ze zdziwieniem — patrzyłby na tego, ktoby go ograniczał w używaniu własności. Niech to będzie zabawka najprostsza, ale dana bez zastrzeżeń wywoła ona, większą radość, niż najwspanialsze cacko, na które wolno mu się tylko patrzeć. Lecz ktoś powie: Ależ zabawka kosztuje, a dziecko ją psuje! Niech psuje! Dziś wiadomo nam, że nie czyni tego z chęci niszczenia, ale w celu zbadania mechanizmu zabawki i dopiero wówczas jest zaspokojone i zadowolone — dziwiąc się gniewowi rodziców. — Przez pozorne niszczenie zabawki dochodzi do pędu powrotnej budowy zabawki: skleja, zlepia, zszywa itp.

Dziecko z natury swej jest stworzeniem towarzyskiem, nie lubi być samo i jeśli nie ma towarzyszy rzeczywistych, stwarza sobie fikcyjnych. I tutaj uderza nas najciekawszy może rys zabawy tj. udzielanie życia najpospolitszym przedmiotom. Dlatego najmilsze mu są zabawki, mające pozór życia, a więc ruszające się i te, które łatwo sprawiają wrażenie istot żyjących. I tu pierwsze miejsce zajmuje lalka, następnie konie huśtające się, żołnierzyki itp. Lalka np. jest w umyśle

dziecka istotą ludzką, jest ulubionym towarzyszem we dwoje, w której częstokroć dziecko lubuje się nie mniej od dorosłych. Zupełnie po ludzku traktuje dziecko swą faworytkę, zlewa się z nią w jedną istotę nieraz w dziwny sposób.

Lalka i konik muszą robić wszystko to, co czyni dziecko. Dziecko słyszy płacz lalki, rżenie konika itp. Dlatego też dziecko żąda często od starszych uprzejmego traktowania jego lalek czy koników. Żąda tej wiary, jaka tkwi w niem względem zabawki. Czy kto z nas zrozumie istotnie tę wiarę dziecka? Schylić musimy głowę przed jedną z największych tajemnic natury dziecka. Różni autorowie usiłowali zwrócić się myślą do swego dzieciństwa, by odsłonić tę tajemnicę bezgranicznej wiary — niestety, nie udało się im. Nawet taka potęga fantazji jak George Sand nie zdołała wskrzesić przed naszemi oczyma życia pogrzebanej towarzyszki i powiernicy lat dziecinnych.

Uznając potrzebę zabawy i zabawek dla dzieci, zastanówmy się, jakie cechy powinna mieć zabawa względnie zabawka, jeśli przez nią mamy rozwijać i kształcić duszę dziecka.

I tu nie możemy powiedzieć nic nowego ponad to, czego uczy nas samo dziecko. Jego gust jest najlepszą wskazówką, czy jakaś zabawka jest dla niego odpowiednia. Dziecko bowiem posiada silny instynkt samozachowawczy i nieskażoną pierwotną naturę, którą bezwiednie odczuwa, w czem korzyść, co je nęci i bawi.

Aby przejść systematycznie wszystkie rodzaje zabaw i zabawek w stosunku do zjawisk duchowych dziecka, musi się zacząć od cech życia tj. od ruchu. Dziecko rusza się, bo ruszać się musi i będzie się ruszało — mimo zakazów nierozsądnych i zdenerwowanych rodziców lub wychowawców-nauczycieli, którzy w ciągłym ruchu dziecka widzą często jeszcze niegrzeczność, złe wychowanie itp.

Dzisiejsi pedagodzy zaczynają coraz więcej doceniać potrzebę ruchu, którego wielki zapas tkwi w dziecku i który wzmaga się z dniem każdym. Największą usługę oddają tu gry ruchowe i sporty, które jako ćwiczenia woli w pokonywaniu przeszkód uczą stałości i cierpliwości w usiłowaniach.

Dziecko instynktownie odczuwa, że z ziemi wyszło i do niej powróci. (? — Red.) Dlatego też dziecko najchętniej bawi się piaskiem, ziemią lub gliną, w której modeluje wytwory istotne lub fantastyczne. Przez to rozwija dotyk i wrażliwość, która koncentruje się na wargach i języku. Stąd skłonność dzieci do dotykania wszystkiego, co nowe i brania nawet do ust. Program zaleca za najwłaściwsze wiekowi dziecka szkolnego sporządzanie piłek, klocków, poruszających się pajaców, zwierząt itp., dalej wydających głos: fujarki, trąbki, bębny i wogóle wszystkiego co nęci barwą, głosem, ruchem i pozorem życia.

Starsze dziecko interesuje się przedewszystkiem zwierzętami. W ruszających się zabawkach zaciekawia je bardziej nie ruch, ale jego przyczyny. Zabawki swoje uzupełnia obrazkami. A więc dla sporządzonego wózka poszukuje siana, drzewa itp. Poszukuje też osób, któreby przyrządzały siano, nakładały, wiązały itp. W tym okresie lubi dziecko wyplatać różne przedmioty z określonym celem i użytkiem. — Dlatego programy zalecają tu kleić domki, zdobić je wycinankami itp.

Około 10 roku życia występuje zainteresowanie wobec zabaw i zabawek, które uczą, jak przekształcać płody surowe na przedmioty, służące ludziom. Każde dziecko pragnie tu być rzemieślnikiem, gospodynią itp. Stąd ulubione w tym wieku zabawy w „gosposie", kowala itd., a ulubioną zabawką — to narzędzia rzemieślnicze, sprzęty gospodarskie, meble, garderoba, lalki itp., o czem wspomina również program naukowy.

Zabawa i sporządzane przez dziecko zabawki mają czegoś uczyć. Zabawa uczy, jak mile i pożytecznie można czas spędzić, zabawka uczy pracy ręcznej i jej poszanowania. Wyszywanie, wyplatanie, klejenie itp. bowiem jest nietylko zabawką ale i pracą, która ma działać na dziecko umoralniająco. Wczesne nabycie nawyku do pracy pod formą zabawy czy gry towarzyskiej i szczere umiłowanie tychże — oto anioły opiekuńcze dzieciństwa i młodości, a w późniejszym wieku będzie umiłowanie pracy niejednokrotnie jedyną osłodą życia.

Jak powinien zachować się wychowawca-nauczyciel wobec zabawy dziecka? Jest to jedna z kwestyj spornych, która wymaga kilka słów wyjaśnienia. Wychować mamy dziecko na człowieka samodzielnego, twór-

czego. Nie możemy więc zabijać w niem samodzielności przez ustawiczne kierowanie zabawą i krępowanie go swoją obecnością. Niezawsze bowiem zdołamy uchwycić ideę dziecka, niezawsze umiemy dorównać mu zapałem i przejęciem. Z drugiej strony nie możemy pozostawić dzieci same sobie, bo niezawsze poprowadzą one zabawę w odpowiednim kierunku. Dziecko jest ciekawe — co chwila nasuwają się mu pytania, po odpowiedź zwraca się do wychowawcy — i jeśli jej nie otrzyma, szuka wyjaśnienia na innej drodze, która niezawsze doprowadza do celu. Niektóre zabawy wymagają współtowarzysza, w braku rówieśników musi nim być wychowawca. Ażeby więc pogodzić obie sprawy, tj. nie zostawić dziecka bez kierunku, a z drugiej strony nie zabić w niem samodzielności, najlepiej obrać rolę obserwatora. Wymaga to jednak wiele taktu, delikatności i sprytu. Dziecko bowiem nie powinno odczuwać, że jest aktorem czy medjum.

Takie stanowisko obserwatora pozwala nam czuwać nad dzieckiem, czyni nas gotowymi do odpowiedzi i wyjaśnień i pozwala nam zajrzeć w głąb jego duszy, przez co mniej popełnimy omyłek, osiągając lepsze rezultaty. Są jednak wypadki, w których wychowawca powinien wkroczyć w królestwo zabawy a to wtedy, gdy grozi dziecku niebezpieczeństwo fizyczne czy moralne, albo gdy dziecko nudzi się z braku inwencji i nie umie wykorzystać danego tematu, lub gdy dziecko samo prosi o współtowarzystwo lub pomoc. Pamiętać należy jednak, że bawiąc się z dzieckiem, musimy sami stać się dziećmi tak wyobraźnią jak i entuzjazmem, aby nie rozwiać uroku, jaki stworzyła ich wyobraźnia.

Musimy się wówczas poddać chwilowym rozkazom małego reżysera, a dokładnem wykonaniem roli i okazanem przejęciem się powiększymy zachwyt i radość dziecka. Jeśli ktoś nie umie, nie może, czy nie chce bawić się całem sercem, niech się lepiej nie bawi, bo dla dziecka niema większej przykrości niż rozwianie iluzji nietaktownym śmiechem, nierozważnem słowem, krytyką lub czemś podobnem. My bowiem w tem zupełnie podobni do dzieci, bo i nas starszych boli rozwiany czar złudzeń; uszanujmy więc go i w dziecku. — Bawiąc się z większą ilością dzieci, pamiętać nadto musimy, że surowość

i bezwzględność muszą zniknąć w czasie zabawy jak również ustawiczne napomnienia i przymus.

Wkońcu jeszcze jedna uwaga.

Przy sporządzaniu zabawek nasuwa się bardzo doniosła pod względem gospodarczym sprawa popierania wyrobów polskich zabawek i polskich zabaw i gier. Zabawą i zabawkami wszczepiać będziemy pierwiastki nietylko obywatelskie, ale i państwowo - twórcze, na co taki nacisk kładą programy. Dzieci nasze — to komórki, budujące organizm Ojczyzny i utrwalające jej byt. Muszą więc nauczyć się budować prosto i, nieskrzywione na ciele i duszy, czuć będą „radość w tem i wesołość" — jak mówią programy.

Jabłonów (woj. tarnopolskie). Witold Steliga.

NIE WYPACZAJMY MŁODYCH.

Artykuł niniejszy nie ma na celu polemiki w sprawie kierunków modernistycznych w malarstwie czy literaturze. Zaprowadziłoby to nas zbyt daleko. Natomiast chodzi o rzecz zupełnie inną: O zachowanie czystości i prawdziwości pojęć młodych.

Człowiek dorosły, patrząc na afisz, gdzie kilka grubych, fioletowych kółek ma wyobrażać policjanta, kierującego ruchem, a żółta, rozlana plama — samochód, albo będzie się zachwycał, albo wzruszy ramionami. Zależy to od tego, czy hołduje „nowym prądom" w sztuce, czy nie. W każdym jednak razie człowiek dorosły wie doskonale, jak wygląda prawdziwy policjant i jak wygląda prawdziwy samochód. Niema najmniejszej obawy, aby się pomylił i futurystyczny bohomaz wziął za rzeczywistość.

Ale co się dzieje z dzieckiem, któremu w podręcznikach, czy pisemkach dla młodzieży podsuwa się tego rodzaju „arcydzieła"? Czy chłopiec, który nigdy w życiu okrętu nie widział, wyrobi sobie o nim pojęcie z rysunku, przedstawiającego szereg pogmatwanych kresek i kropek, wyrastające z komina maszty, banderę na dziobie, a mostek za burtą? Czy inny chłopiec będzie miał pojęcie o lokomotywie,

skoro rysują mu ją w postaci pieca w łazience, łącząc przytem w przedziwny sposób koła pędne o różnych średnicach? Czy dziewczynka, którą niewątpliwie zainteresuje strój Księżaków, rozpozna Łowiczankę w jakimś chaosie kolorów i linij?

To rysunki nowoczesne — odpowiada na to ich autor. Owszem. Jeśli nowoczesność ma polegać na wypaczaniu rzeczywistości — to zgoda. Ale czy takie wypaczanie rzeczywistości w młodych mózgach jest rzeczą właściwą? Czy raczej z jednej strony nie utrudnia nauki, nie wprowadza fałszywych pojęć i poglądów, a z drugiej — nie nastawia młodzieży w niewłaściwym kierunku?

Przejdźmy teraz do literatury. Tu może mniej jest modernizmu, boć trudno jego dziwne formy przystosować do prostego i jasnego języka dzieci. Jest zato co innego: wiele, wiele niedbalstwa, wiele niezrozumienia duszy dziecka, i chociaż to się dziwnem wyda — wiele ignorancji. Tak, proszę państwa. W niektórych dziedzinach życia dzieci okazują się mniejszymi ignorantami od dorosłych.

Jedenastoletni Tomek pokazuje bardzo ładnie przez jedno z poważniejszych wydawnictw puszczone w obieg wypisy (drugi rok nauki języka polskiego w szkołach średnich ogólnokształcących). Trapi go w nich bardzo jedna historja p. t. „Nurek", napisana przez pierwszorzędnego literata. Otóż nurek ten ocalił zatopioną łódź podwodną, ale sam został zapomniany na dnie morskiem... „jako nikomu już niepotrzebny". Na tem polega „pointa".

Mały Tomek nie może w to uwierzyć. „Jakto?" mówi. Przecież nurek ma taką długą rurę, przez którą mu z góry pompują powietrze. I przywiązany jest liną. I wogóle chyba na okrętach wojennych nie zapominają o nurkach, bo co byłby wart taki kapitan? Możeby go rozstrzelano za niedbalstwo? Ale i to tak niemożliwe, bo jakżeż? Okrętby odpłynął tak z tą liną, i rurą i pompą powietrzną?... I niktby nic nie zauważył?

Więc Tomek się martwi. Bo jest dobrze wychowanym chłopcem i wie, że starsi są mądrzejsi, że trzeba im wierzyć, że wszystko, co mówią, to prawda. No, ale jak tu pogodzić jedno z drugiem? Pyta się Tomek pani w szkole, ale i ta jest w kłopocie. Właściwie kwestja nurków nic ją nie interesuje. (? — Red.) A skoro tak napisano, to widocznie tak być musi.

I gdyby nie przypadek, pojęcia chłopca zostałyby na długi czas wypaczone, naprzekór rzeczywistości. I to nietylko w kierunku technicznym (nurek), ale i w kierunku moralnym (niedbalstwo).

Iluż takich Tomków chodzi dziś po Polsce z błędnemi pojęciami w jasnych, chciwych wiedzy główkach? Ilu z nich ma stokroć rozsądniejsze, bardziej do prawdy zbliżone, naturalne i prawdziwe poglądy na rzeczy, które dorosłym wydają się obce, czy skomplikowane? Ośmioletnia Halinka ze szkoły powszechnej w Bydgoszczy wie doskonale, że „Dar Pomorza" jest okrętem Państwowej Szkoły Morskiej i pływają na nim uczniowie marynarki handlowej. Ale niejedno wydawnictwo pisze o uczniach tych, jako podchorążych i czyni z „Daru Pomorza" okręt wojenny. Dziesięcioletni Staś wie, że węzeł — to 1852 metry, ale jedna z gazet prowincjonalnych pisze, że to sześć tylko. Morze — kolebka wolności i dobrobytu narodów — stało się dziś modne we wszystkich dziedzinach życia. Ale też nigdy jeszcze nie pisano o niem tylu bredni.

Wielka też szkoda, że jedenastoletni Tomek nie może się spotkać z panem literatem, który „Nurka" napisał i wytłumaczyć mu, że napisał go źle. Nie literacko oczywiście, ale z punktu widzenia rzeczywistości i ze strony wychowawczej. Podręcznik nie może przecież zawierać nieprawdy, wszystko jedno, czy jest ona techniczna, historyczna, czy moralna. A licencją poetycką nie można się tu tłumaczyć. Fantazja autora musi iść po linji zgodnej z rzeczywistością. Inaczej — mówiąc słowami dziecka — wszystko musi być możliwe.

Czemże tłumaczyć można tego rodzaju błędy? Albo niedbalstwem, albo brakiem poczucia odpowiedzialności. Pisze się coś na zamówienie, nie zastanawiając się zupełnie nad psychiką młodocianego czytelnika i jego potrzebami. Własną ignorancję niektórych spraw przeszczepia się w młode pokolenia. A przecież, jeśli się już samemu niektórych rzeczy nie zna, tak łatwo się zapytać, tak łatwo sięgnąć do podręcznika czy encyklopedji. Większą jeszcze winę ponoszą jednak ci, co podobne historje polecają kłaść na pulpitach szkolnych.

Nie wszystkie dzieci mają śmiałość i zdrowy rozsądek Tomka. Wiele z nich ulega tym zgubnym wpływom. Wiele dziecinnych duszyczek, pragnących wiedzy, jest dziś spaczonych, dzięki brakowi poczucia odpowiedzialności u tych, co o duszyczki te dbać powinni. Nie wystarcza burzyć stare metody nauczania. Trzeba na ich miejsce zbudować nowe — lepsze, proste, trafiające wprost do duszy dziecka. Z wypaczaniem zaś należy skończyć. Bo inaczej jeszcze niejeden Tomek, niejedna Halinka zawstydzą swych dorosłych pedagogów.

(K. W.) Jim Poker.

ZA I PRZECIW SPECJALIZACJI.

Wychowawca czy specjalista?

„Statut publicznych szkół powszechnych" oraz „Programy naukowe" kładą wydatny nacisk na sprawę wychowania, stawiając je na pierwszym planie — przed nauczaniem. Równocześnie podkreśla się znaczenie osoby wychowawcy, który powinien dobrze poznać właściwości psychiczne wychowanków i ich środowisko, oddziaływać bezpośrednim wpływem, systematycznie stosować przemyślane metody wychowawcze.

Tymczasem w praktyce w wyższych klasach (zwykle od V a nawet IV) stosuje się udzielanie nauki przedmiotowo, podług specjalności; niema przeto jednolitego i ciągłego oddziaływania wychowawczego. Niemal w każdej godzinie lekcyjnej w ciągu dnia pracy szkolnej przed klasą staje inny nauczyciel, wnoszący wraz z przedmiotem, którego udziela („specjalnością"), również niejednolite ustosunkowanie się uczniów do zagadnień pracy, uwagi, skupienia, zainteresowania, karności. Pod względem umysłowym uczeń na specjalizacji przedmiotowej swych nauczycieli korzysta, natomiast równocześnie podlega niejednolitemu oddziaływaniu wychowawczemu.

Oczywiście, na radzie pedagogicznej ustala się pewne wspólne wytyczne, obowiązujące normy, lecz mimo to oddziaływanie wychowawcze kilku osób — nie jednej — siłą rzeczy będzie różne.

Te różnice objawiają się przedewszystkiem w sposób widoczny w karności, która, ogólnie biorąc, bywa zwykle najlepsza w odniesieniu do wychowawcy klasy. Wiadomo, wychowawca najwięcej ma do mówienia na wywiadówkach, on ustala noty z zachowania, wypisuje świadectwa szkolne... Więc uczeń więcej liczy się z osobą wychowawcy (ze względów chociażby czysto praktycznych) niż ze „specjalistą", którego widzi w klasie może dwa razy w tygodniu.

Są przytem przedmioty takie, jak religja, śpiew, zajęcia praktyczne, w specjalny sposób wyróżniane czy raczej upośledzone: zasadniczo nie wolno stawiać z nich not niedostatecznych w świadectwach półrocznych i rocznych. Na szczęście, uczniowie jeszcze naogół nie znają tej chwalebnej właściwości owych przedmiotów, lecz skoro to sobie uświadomią, odnośny specjalista będzie musiał w głównej mierze opierać wydajność i wyniki pracy uczniów na ich pilności i ambicji. Czy w obecnych warunkach można na tem wiele polegać?

Dość często spotyka się nauczyciela, obdarzonego dwoma wychowawstwami czyli gospodarstwami klasowemi, natomiast do rzadkości należy nauczyciel, któremu nie przydzielono żadnego wychowawstwa. Nieraz wychowawca uczy w swej klasie zaledwie kilka godzin tygodniowo, nawet nie codziennie. W tych okolicznościach ma trudności administracyjne z zapisywaniem wymaganych rubryk dziennika lekcyjnego, stwierdzaniem obecności uczniów, zwalnianiem w razie konieczności z pewnych dni nauki. Sporo czasu zabierze mu też samo rozróżnianie uczniów (o ile klasy nie znał poprzednio), a cóż dopiero dokładne ich poznanie i sprawiedliwa ocena wychowawcza. Ucząc zaledwie pięć godzin w danej klasie (a może nawet i mniej), musi nieraz wysłuchać krytycznych uwag czy zażaleń ze strony innych „specjalistów", jako odpowiedzialny wychowawca.

Niezawsze trafiają do przekonania jego tłumaczenia, że jest odpowiedzialnym przedewszystkiem za swój przedmiot nauczania a później dopiero za stan wychowawczy przydzielonej mu klasy. Dwie zasady: specjalizacja, fachowość przedmiotowa a oddziaływanie wychowawcze są w wyraźnej sprzeczności ze sobą. Kto i jak temu zaradzi — może wykaże dyskusja.

*

Dola i niedola specjalistów.

Szkoły powszechne wyżej zorganizowane (a przedewszystkiem siedmioklasowe) posiadają nauczycieli-specjalistów, którym powierzono nauczanie poszczególnych przedmiotów. Niektórzy koledzy sami zgłaszają swe fachowe zamiłowania i uprawnienia, dokonując na tej zasadzie korzystnych dla nich i pożądanych zmian posad; inni stali się „specjalistami“ z nominacji władzy (od kierownika szkoły poczynając) ze względu na posiadanie dyplomu W. K. N.'u, a nieraz — z konieczności („bo ktoś musi wziąć ten przedmiot w kilku wyższych klasach i musi być za niego odpowiedzialny“).

Jest „specjalizacja“, której większość kolegów unika, a obarczona nią — uważa się za prawdziwe ofiary losu. To polonistyka, najczęściej złączona z historją. Nauczyciel-polonista zwykle prowadzi lekcje języka polskiego w klasach V, VI i VII (15 godzin tygodniowo); wyjątkowo otrzymuje lekcje w dwu oddziałach równoległych, co jest dla niego znacznem ułatwieniem i odciążeniem, lecz zasadniczo w równoległym oddziale uczy inna osoba („aby wytworzyć zdrowe współzawodnictwo klas „a“ i „b“ oraz uczących w nich“). Polonista, zwłaszcza taki „potrójny“, jest bezsprzecznie nauczycielem najwięcej obciążonym pracą domową poza godzinami lekcyjnemi: setki zeszytów, tysiące ćwiczeń do przejrzenia i poprawienia... Czy będzie nad niemi ślęczał codziennie, dzieląc pracę na mniejsze części — czy co kilka dni będzie „odwalał“ większe partje poprawy zeszytów — w sumie daje to niezmiennie kilka lub kilkanaście godzin pracy tygodniowo a kilkadziesiąt miesięcznie. Poza tem — sprawa czytelnictwa, prowadzenie bibljoteki uczniowskiej, ewentualnie jakiejś organizacji szkolnej; od czasu do czasu — sporządzenie protokóliku z jakiejś konferencji lub samodzielny referacik... Polonistyka — przedmiot ogniskowy, fundament szkoły, łącznie z historją, wymaga umiejętności aktualizacji, korelacji z innemi przedmiotami, a co za tem idzie, oczytania, dokładnego i wielostronnego przygotowania się do lekcyj. Mało na to czasu: pochłaniają go w głównej mierze zeszyty, których coraz nowe stosy oczekują poprawy. Poprawioną pracę należy przytem krótko pisemnie scharakteryzować, chociażby w jednem zdaniu, co napewno zajmie więcej czasu, niż staro-

świeckie napisanie „dobrze“, „dostatecznie“ czy nawet „2“, „3“... Zniżka godzin? O ile udzielą jej poloniście (w sposób dyskretny, niemal wstydliwy) uczy 29, 28 godzin tygodniowo, zamiast 30. Jedyna dla niego rada i droga wyjścia: niech szybko zostanie kierownikiem szkoły siedmioklasowej (będzie wtedy uczył 8 godzin polskiego i historji, albo nie przyzna się do swego W. K. N.'u z polonistyki, weźmie parę godzin jakiegoś mniej kłopotliwego przedmiotu nauki), albo — przeniesie się na wieś, gdzie będzie udzielał „wszechnauk“.

A inne specjalizacje? Przyrodnik musi obowiązkowo odbyć znaczną liczbę wycieczek, poświęca dużo pracy na przygotowanie doświadczeń z fizyki i chemji oraz pomocy naukowych. Prowadzący naukę śpiewu oraz ćwiczenia cielesne nie ma wprawdzie stosów zeszytów do poprawy, lecz zato aż nadmiar ruchu, t. zn. świeżego powietrza (przeciągów na korytarzach, kurzu w sali gimnastycznej, zimna i upału na boisku), rozkazów, gwizdków, melodyj i tonów, jakże często fałszowanych przez uczniów... Specjalista od „rysunków i zajęć praktycznych“ nie ma tak wygodnych i spokojnych warunków bytowania w szkole, jakby się napozór zdawało: przy niedostatecznej liczbie warsztatów i narzędzi, przy braku odpowiednich materjałów do prac rysunkowych i ręcznych na lekcjach tych, napozór tak spokojnych dla nauczyciela, „cichych“, dużo energji trzeba poświęcić na utrzymanie karności i aktywności klasy oraz na osiągnięcie wymaganych wyników. Matematyk, wyzyskany fachowo nieraz do ostateczności (29 godzin tygodniowo samych rachunków w pewnym znanym mi wypadku) ma do czynienia z przedmiotem nauki z natury swej trudnym i abstrakcyjnym, który na poziomie szkoły powszechnej winien stać się zajmującym, aktualnym, życiowym, korelującym z innemi przedmiotami nauczania, uzmysłowionym licznemi pomocami naukowemi, jakich w szkole zazwyczaj niema. Poza tem, istniejące podręczniki rachunkowe nie zwalniają od konieczności obmyślania i stosowania zagadnień bardziej dostępnych i praktycznych. Więc niełatwa jest dola matematyka; nie zazdrośćmy mu.

Są wreszcie „specjalizacje“, na które jest stały popyt, większe zapotrzebowanie, niż da się pokryć. Jakże mało jest nauczycieli-harcerzy (tych rzeczywistych). Z konieczności,

po wielu szkołach prowadzą drużyny harcerskie nie nauczyciele, lecz gimnazjaści, maturzyści i inni ludzie dobrej woli. Z licznej rzeszy młodych absolwentów seminarjalnych harcerze zwykle łatwiej i prędzej uzyskali posady od innych.

Dobrą stroną specjalizacji przedmiotowej jest lepsze opanowanie materjału i metod nauczania, powierzenie prowadzenia pewnych gałęzi pracy szkolnej fachowcom.

Ujemnemi stronami specjalizacji są: a) w odniesieniu do nauczycieli — zbytnie zasklepianie się w jednym dziale lub przedmiocie, połączone przytem z wielkiem, nieraz wprost nadmiernem obciążeniem pracą; b) w odniesieniu do uczniów — osłabienie jednolitości i ciągłości wychowawczej, skoro nieomal co godzinę uczy inna osoba.

Niejedno dałoby się zmienić, naprawić, z korzyścią dla szkoły i nauczyciela, a z wykluczeniem tak częstego dziś w związku ze „specjalizacją" rozgoryczenia i poczucia niesprawiedliwości. Może skuteczna byłaby droga: przez głosy prasy — do organizacyj nauczycielskich — a stamtąd do odnośnych władz.
Inowrocław (woj. poznańskie). Stefan Kamiński.

TRUDNOŚCI NAUKI PISANIA W KLASIE IV.

Słowa ulatują; to, co jest napisane, pozostaje. To stare, łacińskie przysłowie jest niestety aż nazbyt prawdziwe. Istotnie pozostają teksty pisane i to nietylko w znaczeniu krótszego lub dłuższego trwania w czasie, ale przedewszystkiem w znaczeniu nieomylnych dowodów, świadczących o: 1) stopniu umysłowego rozwoju piszącego, 2) jego sposobie myślenia i rodzajach zainteresowania, 3) stopniu opanowania formy językowej, 4) poczuciu estetycznem, wreszcie 5) znajomości zasad ortografji.

Gdy o właściwościach, wyliczonych pod 1 i 2, możemy jako tako wnioskować nawet i na podstawie ustnego wypowiadania się, to poznanie właściwości, wyliczonych pod 3 i 4, bez uciekania się do pisma jest bardzo utrudnione, a zdanie sobie sprawy ze stopnia opanowania zasad ortografji wręcz niemożliwe. Stąd też wszelkie egzamina, jako to: wstępne, maturalne itp. składają się i zapewne składać się będą zawsze z części piśmiennej

i ustnej i właśnie dlatego przynoszą i przynosić będą niepomyślny rezultat dla sporej liczby tych egzaminantów, którzyby się łatwo przemknęli przez gąszcze egzaminacyjnych perypetyj, gdyby im nie kazano niejako „wyłożyć na stół“ zasad stylistyki, gramatyki, a przedewszystkiem — ortografji.

Wynika z powyższego, że piśmienne wypowiadanie się jest o wiele trudniejsze aniżeli ustne. Istotnie tak jest. Wszak w tekscie nie ujdzie uwagi czytelnika np. niewłaściwie zastosowana końcówka ...*ymi* zamiast ...*emi*, ...*ym* zamiast ...*em* i odwrotnie, a fonetycznie napisany *chlep* zamiast *chleb* odrazu zdyskwalifikuje piszącego, nie mówiąc już o takich wypadkach, jak np. przysłówkowe *zgóry* pisane *z góry*. Gdy do tych trudności stylistycznych, gramatycznych i ortograficznych jeszcze dodamy niemałe na pierwszym szczeblu trudności techniczne, związane ze samą czynnością pisania, łatwo sobie uświadomimy, jak mozolna jest praca piszącego dziecka.

Powyższe rozważania oraz znane nam dobrze narzekania zainteresowanych czynników na braki stylistyczne a zwłaszcza — ortograficzne u uczącej się młodzieży prowadzą nas nieuchronnie do wniosku, iż realizacji działu programu, zatytułowanego „Pisanie“, musimy poświęcać specjalnie dużo czasu i uwagi. Takie też a nie inne stanowisko zajął i programodawca przez wysunięcie na pierwszym szczeblu programowym pisania na drugie miejsce, zatem tuż po mówieniu.

Specjalnego zaś znaczenia nabiera ów problem w kl. IV, jako ostatniej w obrębie pierwszego szczebla szkół II i III stopnia, a wogóle ostatniej w szkołach I stopnia. W pierwszym wypadku dzieci po przejściu na II a zkolei na III szczebel winny już jako tako posługiwać się pismem, jako środkiem wyrażania swych myśli, w drugim — powinny panować nad formą piśmienną w zakresie potrzeb życia codziennego.

Zkolei wyłania się więc zagadnienie, jak należy poprowadzić ten tak ważny dział nauki języka polskiego, aby osiągnąć możliwie najlepsze rezultaty.

Jako praktyk, mający za sobą sporą liczbę własnych lekcyj i bardzo dużo lekcyj cudzych, widzianych w różnych szkołach, odpowiem, że nigdy nie podjąłbym się funkcji dawania komu-

kolwiek gotowych recept tak, jak nie podjąłbym się ślepego realizowania cudzych pomysłów metodycznych. Obowiązujące kryterjum, według którego dokonujemy doboru środków i metod pracy, leży i leżeć musi w nas samych i w tych warunkach, wśród jakich pracować nam wypadło. Stąd też i niniejsze moje uwagi, będące luźnemi fragmentami mojej praktyki nauczycielskiej, wcale nie będą sobie rościć pretensji do naśladowania ich w innych warunkach i przy innem nastawieniu nauczyciela.

Za naczelną zasadę przyjąłem niemieckie przysłowie: *Ćwiczenie czyni mistrzem.* Idąc za tem hasłem, dbam przedewszystkiem o to, by dzieci pisały jak najczęściej. Odrazu zastrzec się muszę, że pisać często bynajmniej nie znaczy pisać długo i wiele.

Rodzaje ćwiczeń piśmiennych określa mi program, zaś tematów dostarcza nauka ustna, samo życie, ba, nawet bieżąca chwila. Pozostaje mi zatem w odniesieniu do pierwszych dbać, by wszystkie działy były uwzględniane z pewną przewagą tych, które najwięcej nastręczają uczniom trudności, zaś w odniesieniu do drugich — dobór ze względu na cel, możliwości po stronie dzieci i siłę pociągającą.

Dziś, t. j. w trzecim miesiącu mej pracy w kl. IV*), wiem np., że t. zw. próby opisów, jakkolwiek zjawiły się w programie tej klasy po raz pierwszy jako odrębny rodzaj ćwiczeń piśmiennych, mniej dzieciom sprawiają trudności aniżeli t. zw. samodzielne opowiadania, które przecież w formie prób istniały już w kl. III.

Wniosek: Nie zaniedbując pierwszych, drugim ćwiczeniom poświęcam więcej czasu i uwagi.

Wiem też, iż w t. zw. listach do osób bliskich i znajomych najtrudniej uzyskać szczere i bezpośrednie wypowiadanie się dziecka.

Wniosek: Staram się wytworzyć taką sytuację, by treść listu miała żywą i bezpośrednią łączność z życiem, co uwolni ją od spekulatywnego, obliczonego na efekt traktowania ze strony dziecka.

---

*) Artykuł napisał autor w listopadzie 1935 r. Red.

Przykład: Pierwszy list dzieci napisały w następujących okolicznościach:

Wiedziałem, że dn... nauczyciel przyrody odbędzie z tą klasą wycieczkę na ostatniej godzinie nauki. Tę okoliczność podałem do wiadomości klasy na lekcji języka polskiego tegoż dnia na godzinie trzeciej, dodając, że dzieci mogą nie wrócić w ciągu godziny, co znów wywoła zapewne niepokój u ich rodziców. Prawdopodobnie zdarzy się więc, iż ten lub ów z rodziny zechce się w szkole dowiedzieć o przyczynie opóźnienia powrotu syna ze szkoły. Otrzymałem od dzieci odpowiedź, iż w takim wypadku należy osoby zainteresowane poinformować. Kto to ma uczynić i jak? Pytania te spowodowały ożywioną dyskusję, z której wyłonił się pogląd, że powinny to uczynić same dzieci przez napisanie do rodziców krótkich listów. Resztę czasu zużyły dzieci na napisanie owych listów.

W ten sposób zdobyłem temat, który: 1) odpowiadał potrzebie chwili i 2) dzięki swej prostocie odpowiadał umysłowym możliwościom dzieci. Napisane w ten sposób listy poprawiłem i omówiłem z dziećmi na następnej lekcji w ciągu kilkunastominutowej pogadanki.

Dodaję, że chociaż takie ćwiczenie służy przedewszystkiem celom stylistycznym, to jednak przy jego omawianiu nie lekceważę i ortografji.

Z tą ortografją — to już chyba największy kłopot. Osobiście radzę sobie z nią mniej więcej tak: Na każdej, a raczej prawie na każdej lekcji języka polskiego zadaję dzieciom jakieś ćwiczenie domowe. Temat jest ściśle związany z treścią opracowanego ustnie zagadnienia, lub, co rzadko się zdarza, ma charakter przygotowawczy.

Są to więc: przepisywania, wyliczanie bohaterów z czytanki lub artykuliku z *Płomyka*, opisy obrazków z podręcznika czy *Płomyka*, reminiscencje własnych przeżyć dzieci, opisy obserwowanych zjawisk, ćwiczenia gramatyczne itd. Niesposób wyliczyć tych wszystkich grup tematowych ze względu na bardzo różnorodną mozaikę zagadnień, opracowywanych na lekcjach szkolnych.

Przy doborze tych tematów kieruję się następującemi zasadami:

1) Wypracowanie domowe nie powinno dziecku zająć więcej niż 10—15 minut czasu, gdyż tylko przez taki czas może ono pisać z nie słabnącą uwagą. Będą to więc wypracowania, zamykające się w kilku zdaniach.

2) Nawet t. zw. „najgorszy“ uczeń w klasie nie może mieć wątpliwości, jak dany temat rozumieć i rozwiązać. Dlatego też piszę temat na tablicy na kilka minut przed dzwonkiem i, jakkolwiek jest on wynikiem ostatniej lekcji, to jednak sprawdzam, czy został dobrze zrozumiany i czy budzi w psychice dziecka właściwy oddźwięk. Gdyby mnie przypadkiem dzwonek zaskoczył, wypracowania wogóle nie zadawałbym.

3) Tematu tak usiłuję dobrać, by budził uczuciowe zainteresowanie uczniów. Jestem wówczas pewny, że potrafi on przykuć uwagę dzieci i zniewolić je do szczerego wypowiadania się.

Wypracowania piszą dzieci na kartkach, a nie w zeszytach. Ten kartkowy system wprowadziłem z następujących względów:

1) Poprawianie w zeszytach musiałoby mieć miejsce w szkole i zabrałoby mi nawet przy stosunkowo nielicznym stanie klasy tyle czasu, iż nie pozostałoby to bez szkody dla normalnej nauki.

2) Na pozostawienie choćby tylko pewnej liczby wypracowań bez poprawienia nie mógłbym się zgodzić, gdyż w takim wypadku nie widziałbym zgoła żadnej korzyści z pracy domowej ucznia.

Zebrane kartki zabieram do teczki i poprawiam wypracowanie czerwonym atramentem. Przez kilka pierwszych tygodni poprawiałem je zapomocą znakowania, a zarazem przekreślałem błędnie napisane wyrazy i dopisywałem we właściwem brzmieniu i wyglądzie. Obecnie ograniczam stopniowo dopisywanie i przechodzę na system znakowania. Tak poprawione wypracowania przynoszę na następną lekcję do klasy, a wraz z niemi karteczkę, na której wypisałem najczęściej powtarzające się błędy ortograficzne i nazwiska tych uczniów, których wypracowania zamierzam omówić, oczywiście — bezimiennie.

Dla owych błędnie napisanych wyrazów ustalamy teraz prawidłową pisownię i wypisuję je kaligraficznie na tablicy.

Wyrazy o szczególnie trudnej pisowni dopisujemy następnie na tablicach ortograficznych. Zdania nieprawidłowo zbudowane, pozbawione sensu, lub wyrażające mylne sądy, oraz błędy gramatyczne omawiamy ustnie. Zabiera mi to około 4—6 minut czasu, poczem rozdaję kartki. Przybory do pisania są już przygotowane, to też dzieci zabierają się natychmiast do poprawiania. Niezależnie od poprzedniego przygotowania, służę proszącym swą radą i pomocą.

Jeśli tekst jest w książce, co zresztą zdarza się dość rzadko, odpada ustne omawianie. Nie udzielam też wtedy dzieciom pomocy, lecz odsyłam je do tekstu. Po 3—4 minutach kartki są znów zebrane i mogę przystąpić do omówienia wyznaczonego na dany dzień tematu.

Kartki te wkładam po lekcjach lub na przerwie do papierowych teczek, które przechowuję w większej tece tekturowej. Wypracowania te służą mi zarówno do kontrolowania postępów uczniów jak i do samokontroli w kwestji doboru tematów, urozmaicania tychże itp. Pod koniec roku szkolnego zwrócę je dzieciom, jakkolwiek wydaje mi się, że powinny pozostać w szkole do końca pobytu w niej ucznia, gdyż wtedy tylko miałoby się jasny obraz jego rozwoju i postępów, zwłaszcza w pisaniu. Miałoby to jednak swój cel tylko wtedy, gdyby i inne klasy przeszły na system kartkowy.

Lata zawodowej praktyki nauczyły mnie też nie lekceważyć tablicy. Oto niektóre przykłady błędów: Nazwisko śp. marszałka Piłsudskiego wyszło w jednem wypracowaniu dzieci aż 8 razy jako *Piłsucki*, coś w 5 wypadkach jako *Piłsudzki* a nawet *Piłsódzki*, a składowa część nazwiska generalnego inspektora sił zbrojnych wypadła kilkanaście razy jako *Śmigło*, mimo, iż w czasie ustnego opracowania błędów nie dostrzegałem. U dzieci żydowskiego pochodzenia *trzewiki* wypadają stale jako *czewiki*, a wyraz *trzymać* jako *czymać*, jakkolwiek znów trudno jest wykryć owe błędy w ustnem opracowaniu. Te i tym podobne przykłady skłoniły mnie do zapisywania na tablicy nietylko wyrazów o nieznanej treści znaczeniowej i nowych nazwisk, miejscowości itp., ale i takich wyrazów, co do których mam podejrzenie, że wyjdą w piśmie zniekształcone. Specjalnie niebezpieczne miejsca w takich wyrazach podkreślam, by w ten sposób zwrócić

uwagę dzieci na ich pisownię. Podkreślę więc np. w wyrazie *autor* samogłoskę *u*, albowiem zdarzyło się, iż u kilkorga dzieci wyraz ten wypadł w tekscie jako *ałtor*.

Skrupulatne poprawianie ćwiczeń domowych i omawianie oraz pisanie na tablicy subtelności ortograficznych znacznie mnie obciąża przy prowadzeniu systematycznych, przez program wyznaczonych ćwiczeń ortograficznych. Wogóle w odniesieniu do ortografji stoję na stanowisku, że jej znajomość jest kwestją pamięci wzrokowej i ruchowej; to też wyżej sobie cenię stosowanie środków profilaktycznych, mających do błędu nie dopuścić, aniżeli najskrupulatniejsze nawet poprawianie tychże.

Osobne ćwiczenia kaligraficzne w formie t. zw. wstawek lekcyjnych, trwających po kilka minut, organizuję stosunkowo rzadko. Czynię to nie dlatego, abym nie doceniał kształtnego, czytelnego, a nawet pięknego pisma dla sprawy budzenia poczucia piękna, dla praktycznych potrzeb życia codziennego i dla kultury wogóle, lecz dlatego, ponieważ uważam, że w praktyce szkolnej można tego rodzaju ćwiczenia połączyć np. z ćwiczeniami ortograficznemi. Na pierwszy plan wysuwa się tutaj przepisywanie.

Ponieważ jednak tekst drukowany nie może dziecku dostarczyć ani wzorów poszczególnych liter i wyrazów, ani nie wskazuje mu prawidłowego rozmieszczenia tychże, kąta pochylenia pisma itp., zaś na przepisywanie bezmyślnych często tekstów z dawnych wzorów kaligraficznych ze znanych względów nigdy nie zgodziłbym się, przeto za główną podstawę ćwiczeń kaligraficznych uważam wzorowe pismo nauczyciela na tablicy. Gdy każdy napisany przez niego wyraz będzie wzorem, sądzę, że przy znanej u dzieci skłonności do naśladownictwa i przy sumiennej kontroli ze strony nauczyciela wszystkiego, cokolwiek dziecko napisze, rezultaty będą zadowalające.

Nie roszcząc sobie bynajmniej pretensji do omówienia całokształtu zagadnienia, poprzestaję na tych kilku uwagach i wyrażam nadzieję, że głosy Czytelników w „Uwagach dyskusyjnych" niejedną jeszcze trudność na światło dzienne wydobędą i przyczynią się do jej usunięcia.

Sokal (woj. lwowskie). Stanisław Cwenar.

COŚNIECOŚ O ZAJĘCIACH PRAKTYCZNYCH W NIŻSZYCH KLASACH SZKOŁY POWSZECHNEJ.

Nowe programy szkół powszechnych kładą duży nacisk na znaczenie techniczno-utylitarne zajęć praktycznych w szkole powszechnej. Na str. 25 „Programu" czytamy: „W przedmiocie tym chodzi już nietylko o związek z życiem, o postawę praktyczną, o wyrobienie samych dyspozycyj do czynnego ujmowania rzeczywistości — ale, i to przedewszystkiem, o zdobycie odpowiednich sprawności z zakresu pracy fizycznej, możliwych i najbardziej celowych w tym wieku i w danem środowisku". Aby jednak można było „zdobywać ową sprawność z zakresu pracy fizycznej", trzeba dać dziecku do ręki „materjał do pracy", i właśnie zdobycie owego „materjału" jest w dzisiejszych czasach niezmiernie trudne, jeśli wręcz niemożliwe.

Wileńskie *Słowo* zorganizowało wśród nauczycielstwa szkół powszechnych konkurs literacki, który choć nie przyniósł rewelacyj literackich, to odsłonił jednakże nagą rzeczywistość, w jakiej pracuje przeważna część nauczycielstwa. Jakże często nauczyciel zmuszony jest (w obawie o posadę) płacić składki do L. O. P. P. lub T. B. S. P. za fikcyjnych członków, którzy rzekomo należą do zorganizowanego przez niego koła. Albo w iluż to wypadkach nauczyciel musi za własne pieniądze kupować dzieciom podręczniki i zeszyty, z własnych funduszów organizuje dożywianie lub choinkę dla biednych dzieci.

Czy w takich warunkach może być mowa o tem, aby rodzice zgodzili się płacić jakąś składkę na zakup materjałów do zajęć praktycznych? Ani nie zapłacą składki, ani sami nie kupią, pozostawiając szkołę samej sobie. Stąd zajęcia praktyczne można organizować „zależnie od miejscowych warunków" i ograniczać się tylko do rzeczy „możliwych" bez odwoływania się do kieszeni czy to strapionych rodziców, czy swych własnych. Trzeba wyszukiwać takie materjały, których koszt nabycia jest minimalny, a które jednak pozwolą na kształcenie zmysłów i usprawnianie rąk wraz z wyrobieniem zdolności konstrukcyjnych oraz na opanowanie techniki pracy ręcznej, t. j. tych wszystkich celów, jakie stawia program zajęć praktycznych w ustępie o zajęciach rękodzielniczych.

Poniżej podaję **przykład** jednego z warjantów, jaki możnaby, mojem zdaniem, zastosować w **drugim roku nauczania** i jaki w swej praktyce już stosowałem.

Razu jednego dałem uczniom swoim do układania patyczki. Nie było to dla nich żadną nowością, gdyż patyczki te już kilkakrotnie przedtem otrzymywali. Nic więc dziwnego, że zaraz po ich otrzymaniu wzięli się do roboty. Powstały więc szybko jedne po drugich rozmaite wzory. Wszystkie jednak posiadały tę wspólną cechę, że były płaskie, dwuwymiarowe. Naraz jeden z chłopców wpadł na pomysł nowy.

Wsadził mianowicie w szparę ławki dwa patyczki, na nich położył trzeci, do którego znów na dwóch nitkach przywiązał czwarty, nieco krótszy od poprzednich. Powstała tym sposobem maleńka huśtawka. Zobaczyli to inni i za chwilę zbudowali tyle huśtawek, ile było ławek. Ja zaś patrzałem na to bezradnie. W pierwszej chwili, dbając o to, by czasami ławki przez stopniowe rozsadzanie szpar nie uległy zniszczeniu, chciałem kazać dzieciom przerwać tę pracę. Postanowiłem jednak zbadać tę rzecz bliżej.

Przedewszystkiem zastanowiłem się, dlaczego ten a nie inny chłopiec wpadł na nowy pomysł. Odpowiedź na to znalazłem szybko. Jest to chłopiec pomysłowy, pomimo że dopiero ósmy rok zaczyna. Dlaczego zaś inni tak szybko ów pomysł od niego przejęli? (Bo im się bardzo podobał.) — Dlaczego? (Ponieważ zyskali nowe urozmaicenie.) Dotychczas bowiem układali rzeczy płaskie, teraz zaś mogą przystąpić do robienia rzeczy trójwymiarowych. A trzeba przyznać, że huśtawka stojąca jest dla dziecka czemś lepszem, czemś prawdziwszem, aniżeli huśtawka leżąca.

Zwracam się tedy do klasy: Wpadliście dzisiaj na nowy pomysł. Zrobiliście huśtawkę, W pracy jednak waszej jest pewna niewłaściwość. Czy widzieliście prawdziwą huśtawkę?... Z jakich części się składa? (Z dwu słupków, wbitych w ziemię, belki i deski, przywiązanej na dwu sznurach.) — Mówicie, że słupy są wbite w ziemię, tymczasem wy czynicie inaczej... — Ja, proszę pana, przyniosę sobie jutro pudełeczko od zapałek i napełnię je piaskiem, w który będę mógł wtykać patyczki. — A może i inni przyniosą takie pudełeczka z piaskiem, mamy do

tego patyczki, to może obmyślimy sobie jakie nowe, przyjemne i pożyteczne zajęcie. — Przyniesiemy jutro wszyscy.

Oto początek stosowania piasku do zajęć praktycznych. Od tej chwili upłynęło kilka tygodni. Przez ten czas używaliśmy piasku w sposób rozmaity. Zdobyliśmy pewną ilość wcale ciekawych doświadczeń. Zamiast nudnego często czytania czy pisania — dzieci wolą coś „robić“, byleby tylko rodzaj pracy odpowiadał ich potrzebom i upodobaniom. Szkoła nie może być tylko miejscem pracy poważnej, szkoła musi być także miejscem zabawy, wszak między pracą a zabawą trudno przeprowadzić jakieś ścisłe rozgraniczenie. Czyż praca, której się z zamiłowaniem oddajemy, nie jest dla pracującego zabawą?

Piasek jest materjałem bardzo odpowiednim do zajęć praktycznych. Ma on tę wielką zaletę, że jest niemal wszędzie i że w stanie zwilżonym daje się ugniatać. Ma wprawdzie i wady: jest mianowicie dość ciężki, roboty zaś z niego wykonane nie są trwałe. Ale jeżeli zważymy, że dziecko więcej się przejmuje samą pracą, aniżeli ostatecznym jej wynikiem, to w takim razie ujemna strona tego materjału się zmniejszy.

Człowiek dorosły z wyników pracy chce ciągnąć jakieś zyski i dlatego wytwór pracy bardziej ceni, aniżeli dziecko, które niedługo się cieszy tem, co zrobiło. W pracy malca jest więcej próbowania, naśladowania i jakgdyby wstępnego przygotowywania się do czegoś. A jednak praca ta nie ginie daremnie, podobnie jak nie ginie bez znaczenia gaworzenie w okresie rozwoju mowy. Zresztą dziecko wie najczęściej, co robi, i mniej lub więcej jasno wyobraża sobie naprzód to, co ma zrobić. Niejednokrotnie obraz, powstający w jego wyobraźni, jest znacznie bogatszy od tego, co zrobiła ręka. Dość często przedmioty zrobione są tylko symbolami przedmiotów wyobrażanych. Wynik pracy ucznia jest dla nas zrozumiały w wielu razach tylko wtedy, gdy nam go uzupełni swemi dodatkowemi wyjaśnieniami.

Piszę o tem wszystkiem dlatego, że wytwory pracy ucznia w pierwszych latach nauki są najczęściej drobne, niekształtne i z tego powodu mogą być lekceważone przez starszych. Oto chłopiec ustawił sobie, dajmy na to, na piasku skrawek papieru, złamany w dwu miejscach, a przed nim utknął w piasku sporo patyczków krótszych i dłuższych. Pozornie nic to takiego, coby

przedstawiało lub przypominało nam coś z życia. Gdy zaś zapytamy o to malca, usłyszymy, że zgięty skrawek papieru — to dom szkolny, patyczki zaś to dzieci, idące rano do szkoły.

Czy jednak taka praca przedstawia jakąś wartość pod względem dydaktycznym, czy daje coś dla programów szkolnych? Przedewszystkiem, pomijając już ten wzgląd, że jest przyjemna dla dziecka, że przyzwyczaja do pracy wogóle, pozwala ona daleko lepiej dostrzegać rzeczy i ich cechy w otoczeniu, niż gdybyśmy jej zaniechali: nierówności naprzykład gruntu wystąpią tu o wiele wyraźniej, aniżeli w rysunku albo na mapie. Prace takie rozszerzają wiedzę dziecka o tem środowisku, wśród którego ono wzrasta.

Podany niżej szereg ćwiczeń najlepiej sprawę tę zilustruje. Nie należy tylko sądzić, że ćwiczenia te mają wyczerpać wszystko. Czytelnik zapewne będzie mógł sam niejedno ćwiczenie sobie obmyśleć, a nawet same dzieci wiele mu w tem pomogą, jeżeli tylko postara się rozbudzić w nich pewną pomysłowość. Radbym atoli jeszcze jedną wskazówkę tutaj przypomnieć, wprawdzie starą jak świat, ale i przez programy zalecaną, mianowicie zasadę korelacji przedmiotów.

Do robót z piasku należy mieć odpowiednie pudełka. Wielkość pudełek powinna się stopniowo zwiększać. Można zacząć od pudełek od zapałek, potem przejść do pudełek większych i wreszcie skończyć na dużych (42 × 30 cm) pudełkach z drzewa lub blachy. Pudełka z blachy są najlepsze, ale znowu chodzi tu o koszt nabycia.

Piasek do robót powinien być czysty i co pewien czas zmieniany. Poza tem potrzebne są patyczki różnej grubości i długości, papier kolorowy, trochę włóczki, nożyczki, łyżeczka, łopatka drewniana — ot, i wszystko, co jest niezbędne do tego rodzaju zajęć. Zresztą uczeń winien się sam o materjał postarać.

Wkońcu zamieszczam pewną ilość ćwiczeń, które w pewnych warunkach mogą być zastosowane. Ćwiczenia te są rozłożone na cztery grupy według stopniowej ich trudności.

I.

1) Oto macie przed sobą pudełko z piaskiem, łyżeczkę i łopatkę. Spróbujcie zbudować coś sami... Zróbcie piec, jamę lisią, dół do przechowywania kartofli na zimę.

2) Gdzie widziałeś rów? Jakże on wyglądał? Przekopcie rów podobny.

3) Co możecie powiedzieć o sadzie owocowym? Urządźcie sobie taki lub inny sad. Drzewa zróbcie w ten sposób, że w rozszczepione patyczki włożycie skrawki zielonego papieru.

4) Zapewno widzieliście, jak dzieci idą rano do szkoły. Postarajcie się więc przedstawić to przy pomocy patyczków, które mają oznaczać dzieci, oraz pudełeczka od zapałek, które ma zastąpić budynek szkolny.

5) Zróbcie płotek z patyczków i włóczki.

6) Zróbcie rzeczkę i nad nią zbudujcie most.

7) Ustawcie patyczki w jedną linję, w koło, w gwiazdę.

II.

1) Widzieliście wszyscy naszą rzeczkę (nasz strumyk). Jak rzeczka płynie w różnych miejscach np. pod lasem, przy kościele itd.? (Szeroko.) Pokażcie to na piasku. Na dno rzeki połóżcie pasek papieru niebieskiego, który będzie przypominał wodę.

2) Jeżeli ktoś był w polu, to łatwo zauważył, że tu i ówdzie można spotkać małe wzniesienia, pagórki czy duże góry. Nasypcie z jednej strony kilka pagórków jednakowej wielkości a różnego kształtu, z drugiej zaś — jednakowego kształtu a różnej wielkości.

3) Co widzieliście w ogrodzie warzywnym na wiosnę? Zróbcie podobne zagonki z piasku ze ścieżkami i drogą główną. Ścieżki wysypcie ładnym suchym piaskiem.

4) Niekiedy, podczas ładnej pogodnej niedzieli, ksiądz urządza wokół kościoła procesję. Kto idzie na przedzie tej procesji? — Kto za nimi? — A dalej kto? Przedstawcie to z patyczków, papieru kolorowego i piasku.

5) Zróbcie krzyż przydrożny z płotkiem dookoła.

6) Zbudujcie most kolejowy przez rzekę.

III.

1) Jak są chłopcy rozstawieni przy grze w palanta? — Przedstawcie to przy pomocy patyczków.

2) Z czego się składa zagroda wiejska? — Odpowiedzcie, jak są rozłożone pojedyńcze części tej zagrody. — Zróbcie

plan zagrody, używając do tego piasku, papieru, patyczków i włóczki.

3) Co można zobaczyć, rzuciwszy kamień do stawu? — Pokażcie rozchodzące się fale przy pomocy piasku.

4) A oto ładny widoczek górski, przedstawiony z dwóch stron. Ulepcie podobne góry z piasku.

5) Jak jest rozłożona nasza wieś? Przedstawcie to poglądowo.

6) Zróbcie plan jakiejś wsi. A gdy to uczynicie, pozamieniajcie pomiędzy sobą skrzyneczki i narysujcie plany tych wsi.

7) Jaka rzeka przepływa najbliżej naszej wsi czy szkoły? Jakie są jej dopływy? Oto mapka rzeki z dopływami. Zróbcie podobną mapkę na piasku.

IV.

1) Oto plan zagrody robotnika fabrycznego. Robotnik ten we wyznaczonem miejscu chce urządzić sobie ogródek. Obmyślcie i przedstawcie plan tego ogródka.

2) Wiecie (bośmy o tem w poprzedniej lekcji mówili), że na dnie rzeki w górnym jej biegu spotykamy większe i mniejsze głazy nieforemnych kształtów, w biegu zaś środkowym znajdujemy z początku kamyki gładko obtoczone, potem żwir, a w biegu dolnym muł i lżejszy piasek. Zróbcie to w swoich skrzyneczkach, oczywiście w znacznem zmniejszeniu.

3) Przyjrzyjcie się uważnie tym dwom tablicom. Jedna z nich przedstawia nam widok jakiegoś krajobrazu górzystego, druga — mapę tego krajobrazu. Jak są oznaczone wyniosłości na tej mapie? — Zróbcie według mapy podobne wyniosłości.

4) Pewien obywatel chciał założyć na swoim majątku staw, co nie było wcale trudne. Jak mniej więcej mogła przedstawiać się okolica, skoro założenie stawu było tak łatwe? — Pokażcie to na piasku.

5) Między miastem A a miastem B leży znaczna przestrzeń: są wysokie wzgórza, jest jezioro, tu i ówdzie leżą wioski oraz większa osada. Którędy najlepiej przeprowadzić kolej od miasta A do miasta B? Tor kolejowy oznaczcie odpowiednio wyciętym paskiem czarnego papieru.

Mława (woj. warszawskie). Roch Gogolewski.

JĘZYK POLSKI W ŻOŁNIERSKIEJ SZKOLE POCZĄTKOWEJ.

Polski Biały Krzyż nadesłał nam niniejszy artykuł z prośbą o umieszczenie celem poinformowania Szan. Czytelników, jakie czyni się starania dla zwalczania analfabetyzmu. Red.

Nauczanie żołnierzy w żołnierskiej szkole początkowej, w myśl ustawy sejmowej z dnia 21 lipca 1919 r. „O przymusowem nauczaniu w W. P.“ (Dz. Praw nr. 65 i Dz. Rozk. 87/19), obejmuje żołnierzy, pozbawionych w wieku szkolnym nauczania początkowego oraz niedość biegłych w czytaniu i pisaniu po polsku.

Żołnierska szkoła początkowa ma na celu danie żołnierzom, którzy w wieku szkolnym całkowicie lub częściowo byli pozbawieni nauczania, podstawy, wiedzy ogólnej, niezbędnej do umiejętnego i świadomego spełniania obowiązków obywatelskich i żołnierskich.

Kierownikiem żołnierskiej szkoły początkowej jest oficer oświatowy formacji, w której szkoła istnieje. Nauczanie prowadzą nauczyciele cywilni, angażowani przez Polski Biały Krzyż, jedyną instytucję, która pracuje na terenie armji.

Żołnierskie szkoły początkowe istnieją we wszystkich formacjach. Nauczanie jest przymusowe. Żołnierska szkoła początkowa dzieli się na trzy stopnie, odpowiadające trzem oddziałom szkoły powszechnej.

Pierwszy stopień obejmuje wszystkich analfabetów, drugi szeregowców, którzy ukończyli pierwszy stopień z wynikiem pomyślnym albo mają wiadomości, odpowiadające programowi pierwszego stopnia. Trzeci stopień obejmuje szeregowców, którzy ukończyli drugi stopień z wynikiem pomyślnym albo posiadają wiadomości, odpowiadające programowi drugiego stopnia.

W roku bieżącym żołnierska szkoła początkowa została zreorganizowana i obejmuje tylko jeden stopień, podzielony na A i B.

Program pierwszego stopnia A obejmuje wszystkich analfabetów, program pierwszego stopnia B tych, którzy ukończyli stopień A z wynikiem pomyślnym albo mają wiadomości, odpowiadające programowi pierwszego stopnia A.

Instrukcje o pracy oświatowo-kulturalnej w wojsku przewidują na pierwszy stopień A 105 godzin, a na pierwszy stopień B — 75 godzin nauczania.

Różnice programu żołnierskiej szkoły początkowej i szkoły powszechnej wynikają z różnic psychicznych dziecka i dorosłego.

Z tego też powodu nauka w żołnierskiej szkole początkowej musi mieć charakter użyteczności życiowej dla żołnierzy — musi zaznajamiać żołnierzy z całokształtem życia społecznego i gospodarczego w państwie, musi być bodźcem do późniejszego samokształcenia przez umiejętność posługiwania się książką i korzystania z niej.

Z różnic nastroju duchowego i umysłu dzieci i dorosłych wyprowadzamy wnioski następujące:

1) Należy żołnierzy-analfabetów uczyć tak, aby rezultaty w jak najkrótszym czasie stawały się oczywiste.

2) Należy podkreślać, że sztuka czytania i pisania nie jest celem lecz środkiem do zdobycia nauki i tym sposobem coraz bardziej zainteresowywać ucznia i wciągać w świat wiedzy.

3) W czytankach, rozmowach i przykładach nie można brać materjału, przygotowanego dla dzieci.

4) Nie można rozwodzić się nad rzeczami, o których każdy człowiek dorosły wie, tak, że potrącone, natychmiast występują w jego umyśle.

5) Należy unikać balastu naukowego, rutyny i systematyki szkolnej, obliczonej na lata; wyjaśniać natomiast rzeczy podstawowe dokładnie i wyraźnie.

Przy nauczaniu języka polskiego w żołnierskiej szkole początkowej stosujemy elementarz Falskiego i uczymy żołnierzy metodą wyrazową. Książka Falskiego, ze względu na dziecinny styl tekstu, nie jest odpowiednia do nauki z dorosłymi, niestety, dotychczas lepszej i odpowiedniejszej książki nie posiadamy.

Po przerobieniu całego materjału na pierwszym stopniu A uczeń winien umieć przeczytać wolno, ale wyraźnie, z akcentem logicznym, łatwy drukowany czy pisany tekst, napisać krótkie i łatwe zdanie pod dyktando, zaadresować list, podpisać się, podać swój przydział i funkcję w pułku. Powinien także przyswoić sobie pisownię wyrazów, nie nasuwających ortograficznych trudności, i wdrożyć się do kształtnego i czytelnego pisma.

Rezultatem pracy na stopniu pierwszym B winno być usprawnienie słuchacza w technice czytania i pisania, opanowanie przezeń podstawowych zasad ortografji, zdobycie swobody językowej, pozwalającej na opowiedzenie przeczytanego lub przeżytego zdarzenia, napisanie i zaadresowanie krótkiego listu, ułożenie depeszy, ogłoszenia, podania, pokwitowania, wypełnienie przekazu pocztowego, czeku itp.

Poznań. Erazm Branowski.

W OBRONIE CZYSTOŚCI MOWY POLSKIEJ.

W ostatnich miesiącach w prasie polskiej zauważyłem szczególną powódź słów obcych, a zbytecznych, zaś pośród nich wiele całkiem już cudacznych, w surowym stanie z obcego języka przejętych, i jakby dla ośmieszenia mowy polskiej używanych. Zdaje mi się, że nie mamy prawa pomijać tego zjawiska zupełnem milczeniem, bo przecie nielada potworność tkwi w tem, że druk roznosi po świecie mowę do takiego stopnia zepsutą i sponiewieraną.

Rozważmy naprzód, gwoli jaskrawości przykładu, garstkę słów, zaczerpniętych z wielkiego mnóstwa coraz nowych tego typu nabytków (w nawiasach przytaczam ścisłe odpowiedniki polskie): adwersarz (przeciwnik), scysja (tarcie, starcie), aktywny (czynny), kombinacja (zestawienie), eksperyment (doświadczenie), sukces (powodzenie), komplikacja (powikłanie), kompleks (splot), horyzont (widnokrąg), eliminować (usuwać), skontaktować się (nawiązać łączność, stosunki), zafiksować (ustalić, utrwalić), bazować (opierać), delimitacyjny (rozgraniczający), ekscedenty (wichrzenia), agresor (napastnik), zurgensowany (przynaglony) itd.

Wzorem przykładów przytoczonych, z wora pomysłowości dziennikarskiej codzień i codzień sypią się setki i setki słów obcych, polskiemi zdobionych końcówkami, a nadewszystko — całkiem zbytecznych, a przeto szkodliwych, bo niby żużlem wulkanicznym zasypują szumiące łany żywej naszej mowy rodzimej. Jeśli nie zatkamy w porę tych gardzieli głośnych i niewybrednych, setki odpowiednich słów czysto polskich zamrą, zabite gradem cudzoziemszczyzny, zamrą przynajmniej w warstwie pisarzów i czytelników, czyli właśnie bezpośrednich spadkobierców czcionki drukarskiej, owej od pięciuset lat roznosicielki kultury. A własny język — czysty, bogaty i twórczy — to przecież pierwszy warunek i pierwszy objaw kultury!

Zaśmiecanie języka słowami obcemi zaraźliwe jest, jak moda, więc też nawet wybitni pisarze współcześni wpadają w ten nałóg dziennikarski i własnowolnie psują sobie i szpecą swoje cenne skądinąd prace książkowe. A już nie mówimy o ciężkich rozprawach uczonych zawodowców, którzy mało naogół o język dbają, a w szczególności... językoznawców. (Szewc bez butów chodzi.) Dla przykładu niech mi wolno będzie przytoczyć tytuł pewnej rozprawy filozoficznej: *Aksjomatyzacja implikacyjno-konjunkcyjnej teorji dedukcji.* Pięć słów w tytule, i wszystkie obce! Jakkolwiek w danym wypadku istnieją w obronie autora okoliczności łagodzące, to jednak, przyznajmy, że radzibyśmy byli schować tę rozprawę zprzed oczu cudzoziemca, gdyby to nawet była rozprawa najwyższej wartości naukowej.

Nic też dziwnego, że zawodowi krytycy literatury, dużo w dziennikach pisujący, takie oto umieją puszczać ogniotryski zdań, zresztą, zupełnie już sensu pozbawionych: *Prewalencja kinetyki emocjonalnej nad statyką ekspresji...* Sześć słów, a tylko jedno malutkie „nad" przypadkiem polskie.

Można wskazać kilka przyczyn tego upadku językowego doby współczesnej, więc np. gwałtowny napływ ku kulturze surowych warstw oddolnych, brak szkół i odpowiednich sił nauczycielskich, rozwydrzenie dziennikarstwa, przyrodzone pozerstwo polskie, poniżające swojskość na rzecz byle głupstwa obcego itd. — przyczyny znane powszechnie, ale jest wśród nich jedna, niemal wcale nieznana i nie omawiana, mianowicie — czytanie wzrokowe.

Ogromna ilość ludzi czyta (i pisze) nietylko milcząc, tj. bez głosu, ale nawet w sobie dźwięku słów czytanych (i pisanych) nie słyszy, a sens chwyta jedynie według kształtu znaków pisarskich. Dla nich, oczywiście, nie istnieją muzyczne wartości mowy, a stąd — wszystko im jedno, z jakich języków słowa danego zdania pochodzą. A kiedy mówią lub słyszą mowę czyją, także z nawyku, uchem już słów nie oceniają — najczystszej wody literaci...

Że tak jest, mam na to wiele dowodów, ale wystarczy, gdy podam najjaskrawszy: nietylko dzienniki, ale i pisarze, nietylko pisarze, ale nawet poeci stale piszą *w* i *z* tam, gdzie musi być *we* i *ze*, — musi być z uwagi na samą fizyczną możność przeczytania tych przedimków. Znaczy to, że oni ich nie słyszą i głosem ich nie wymawiają. Czytają i piszą jak urodzone niemowy.

A oto kilka przykładów z poezji najnowszej: „Organy *z* spiżowemi rury", „Cyganki *w* wzorzystych welwetach", „*Z* stugromnym hukiem", „*W* wnękach nor", „*Z* skamlącem sercem" itd.

Możnaby śmiało ogłosić nagrodę miljona złotych temu, kto głośno zdoła którekolwiek z tych połączeń przeczytać. I ciekawe to, że piszą przecie i wyraźnie wymawiają — *we* mnie, *ze* mnie, prze*ze* mnie, a tak się boją rzec „*ze* stugromnym hukiem", albo „*we* wzorzystych welwetach", co jest i do wymówienia możliwe i dźwięczy cudownie. Na cóż tedy uszy posiadają? Czy tylko do targania?

Warszawa. Stanisław Pieńkowski.

SPORY O PISOWNIĘ POLSKĄ.

Na zebraniu dyskusyjnem Polskiej Akademji Literatury (w pierwszych dniach stycznia rb.), poświęconem reformie pisowni polskiej, było wiele osób ze świata literackiego, naukowego i nauczycielskiego. Dyskusja była chwilami bardzo gorąca. Starożytnej sali pałacowej odebrano na cztery godziny spokój i senność.

Uczestnicy zebrania potraktowali sprawę ortografji nie jako temat teoretycznych rozważań, lecz jako rzecz realną, którą można dziś tak lub inaczej zmienić — i ten punkt widzenia narzucili nawet jednemu z referentów, prof. Szoberowi, który uwagi swoje uważał za czysto akademickie, jako, że o reformie pisowni ma decydować od roku pracujący specjalny komitet ortograficzny. Inni zdawali się być zdania, że skoro komitet prac swych jeszcze nie ukończył, dyskusja może mieć cel zupełnie realny: wywrzeć wpływ na przygotowywaną właśnie reformę.

Zarysowały się wyraźnie trzy stanowiska: a) zachowawcze, nawołujące do poszanowania tradycji ortograficznej (*nihil novi!*), b) kompromisowe, wysuwające umiar jako kryterjum reformy; c) reformistyczne, wzywające do daleko idących uproszczeń, bo ortografja to tylko narzędzie, a więc trzeba ją uczynić jak najporęczniejszą.

Prof. Szober, pierwszy referent, bronił tradycjonalizmu w pisowni. Ortografja nie jest wyłącznie sprawą techniczną i mechaniczną, ale także fragmentem życia kulturalnego narodu; w ortografji tkwi dziedzictwo wieków, przeszłości — i to trzeba uszanować; rewolucyjne reformy nie są wskazane. W dyskusji najgorętsze poparcie znalazł prof. Szober u K. W. Zawodzińskiego, który m. i. powiedział (zaznaczając, że mówi poważnie): Skoro wielki kłopot z tradycyjną pisownią mają nauczyciele i uczniowie, najlepiej nie wymagać od młodzieży poprawnej ortografji. Niech tylko będzie w Polsce kilkuset korektorów, którzyby dbali o poprawność ortograficzną druków.

Główni szermierze uproszczeń i ułatwień (dr. Juljusz Saloni, dyr. Jerzy Ostrowski), traktując pisownię jako narzędzie i nic więcej, wołali, że trzeba się liczyć przedewszystkiem ze szkołą, której trudności ortograficzne zabierają niepotrzebnie moc czasu i z „szarym obywatelem", który gubi i będzie się gubił w lesie pisowni polskiej, jeżeli lasu tego nie przetrzebimy. Dr. Saloni domagał się zmian radykalnych — aż do zupełnego usunięcia znaków *ch*, *rz* i *ó*.

W sedno rzeczy trafił bodaj drugi referent, prof. Doroszewski, w swojem „ostatniem słowie": najgorsze jest to, że w ortografji naszej panuje chaos, że niema jednolitych przepisów; najważniejsze jest to, by wreszcie skończyć z chwiejnością i doprowadzić do ujednostajnienia pisowni. W referacie prof. Doroszewski omówił szczegółowo jeden dział ortografji: pisanie łączne i rozdzielne przysłówków. Opowiedział się zdecydowanie za pisaniem rozdzielnem, jako najmniej kłopotliwem i nie nasuwającem żadnych wątpliwości, gdy natomiast pisanie łączne jest i ciągle będzie źródłem wahania: gdzie granica pisania łącznego i rozdzielnego? Jeżeli mamy pisać razem *bezwątpienia*, to także powinniśmy pisać *bezsensu*, *beztrudu*, *bezwahania*, *beznamysłu* itp.: jeżeli *dogóry*, to także: *domnie*, *dosiebie*, *dodomu* itp. Prof. Doroszewski proponuje tedy pisanie rozdzielne jako zasadę — z pozostawieniem takich zrostów, w których dziś już nie wyczuwamy dwu wyrazów np. *wbrew*, *nawet*, *powoli*.

Takie rozwiązanie sprawy łącznego i rozdzielnego pisania było jedynym bodaj punktem zebrania dyskusyjnego, który nie spotkał się ze sprzeciwem.

Poza wspomnianymi wyżej głos zabierali akademicy Boy-Żeleński i Sieroszewski. Pierwszy, ponieważ mówiono w dyskusji, że P. A. L. nie może zająć innego stanowiska, niż tradycjonalistyczne, rzekł: Tradycją w ortografji polskiej było to, że ortografja ciągle się zmieniała; największem pogwałceniem tradycyj byłaby tedy zachowawczość, a największem nowatorstwem — hasło *nihil novi*. W. Sieroszewski dał wyraz swojemu podziwowi dla ortografji chińskiej. ✠

Zmarł dn. 3 stycznia 1936 w Warszawie nasz współpracownik

ś. p. ARTUR PASSENDORFER.

Wspomnienie pośmiertne — pióra prof. St. Szobera — ogłosimy w następnym zeszycie. Red.

NASZE ANKIETY.

Możemy dziś podać Szan. Czytelnikom już pierwsze wyniki naszego zbiorowego zapytania w sprawie „Przyjaciela Szkoły". Do dnia 10 stycznia rb. otrzymaliśmy 40 odpowiedzi; nieco mniej głosów odezwało się na pytania, odnoszące się do słuchowisk radjowych dla młodzieży. Te odesłaliśmy naszemu współpracownikowi, p. St. Nowaczykowi, który, jak wiadomo, dał pobudkę do wymiany myśli na temat „Radjo w szkole", z prośbą, aby był łaskaw do następnego zeszytu przygotować sprawozdanie.

Odpowiedzi w sprawie „P. S." pochodzą od czytelników z wszystkich stron Rzplitej, mianowicie: z Poznania 3, Wielkopolski 8, z woj. pomorskiego, lubelskiego i lwowskiego po 4, z woj. wileńskiego 3, z woj. łódzkiego, poleskiego i wołyńskiego po 2, z pozostałych województw po jednej. Odezwali się zarówno czytelnicy, którzy abonują pismo od samego początku: 8 z roku 1922, 7 z lat 1924—1926, jak i późniejsi: 9 z lat 1927—1931, a 16 z ostatnich lat: 1932—1935.

Wszystkie odpowiedzi zostały nam przesłane z własnych pobudek, więc nie na skutek osobistego zaproszenia. W kolejności, jak nadchodziły, otrzymały liczby porządkowe, te same, które podajemy poniżej w nawiasach obok dosłownych zwrotów.

A teraz przejdźmy kolejnie poszczególne pytania:

II. Kto (co) zwrócił (o) uwagę WP. na „P. S." wzgl. skłonił(o) do zaprenumerowania?

Uwagę zwrócili: koledzy — jeden podaje, że w czasie służby wojskowej (7), — inspektorzy szkolni lub nauczyciele przedmiotów pedagogicznych w seminarjach naucz.; prócz tego wskazują odpowiedzi na prospekty (pierwszy z grudnia 1921!), numery okazowe, na ogłoszenie w *Dz. Urz. Min. W. R. i O. P.*, wzmiankę w *Głosie Naucz.*, na recenzje w *Pracy Szkolnej*.

Do zaprenumerowania skłoniła przedewszystkiem treść zeszytów: rozprawki fachowe i lekcje praktyczne (5), (13), (30), „cenne zwłaszcza dla początkującego nauczyciela" (7), „mądre, ale wzięte z życia uwagi i myśli" (16), rubryka „Nasze Echa", „w której zaczęłam się wypowiadać" (19).

Inne głosy:

„Brak pisma, któreby traktowało o wszystkiem. Za pismo encyklopedyczne uważam „P. S." (21).

„P. S." pisze wyłącznie o sprawach szkolnych, nauczycielskich i dopuszcza nauczycieli do wymiany myśli" (28).

„Dyskusja, przeprowadzona nad zagadnieniami, poruszanemi w „P. S."

III. Jakie inne czasopisma pedagogiczne a) abonuje, b) czyta WP. regularnie?

Dwu odpowiedziało, że nie czyta innego czasopisma: „P.S." mi wystarcza" (6). — „Z chwilą zaprenumerowania „P. S." przestałem prenumerować inne" (21). Jeden zaznacza, że czyta wszystkie wychodzące w Polsce czasopisma (24). Inny podaje, że czyta pięć wydawnictw Związku Nauczycielstwa Polskiego. W odpowiedziach nie wszyscy odpowiedzieli oddzielnie: jakie pisma abonują, a jakie czytają, wobec czego możemy Szan. Czytelnikom tylko ogólnikowo podać, jakie czasopisma zostały wymienione i przez ilu. Najczęściej wymieniono *Pracę Szkolną* (25 razy), potem *Ruch Pedagogiczny* 14 razy, następnie 10 razy *Pracę w Klasach Łączonych*, po 6 razy *Życie Szkolne* i *Polskie Archiwum Psychologji*, po 5 razy *Oświatę i Wychowanie*, *Chowannę* i *Rysunki i Zajęcia Praktyczne*, 4 razy *Wychowanie Fizyczne w Szkole*, 3 razy *Śpiew w Szkole*, po 2 razy *Kwartalnik Pedagogiczny*, *Zrąb*, *Teatr w Szkole*, *Przewodnik Pracy Społecznej* i *Szlach wychowania i nawczania* (ukraińskie), po jednym: *Muzeum*, *Polonistę*, *Kulturę i Wychowanie*, *Miesięcznik Pedagogiczny*.

IV. Co podoba się WP. szczególnie w „P. S."?

Najczęściej wskazuje się na lekcje wzorowe, na żywą dyskusję, na aktualność poruszanych tematów i praktyczność artykułów. Dwa razy wymieniono dział bibljograficzny i jeden raz „Dopisek redaktora".

„P. S." porusza wszystkie żywotne zagadnienia pedagogiczne, wobec czego nie potrzeba prenumerować czasopism o charakterze specjalnym" (1).

„Artykuły są nawskroś realne, praktyczne, „P. S." jest pismem tylko i li tylko pedagogicznem" (7).

„Omawianie zagadnień z zakresu wychowania i nauczania w związku z wymaganiami nowych programów naukowych" (11).

„Staranie się o bezstronność w artykułach" (16).

„Całość. Pismo nastawione życiowo, o wielkiej rozpiętości zagadnień" (19).

„Szczególnie podobają mi się lekcje wzorowe i ich krytyka, co wykorzystuję nietylko w szkole, lecz i na konferencjach" (21).

„Popularne podawanie materjału z praktyki szkolnej, oraz bardzo żywa dyskusja na tematy, związane z praktyką szkolną“ (24).

„Rzeczowa konstrukcja zeszytów „P.S.", obfitość poruszanych zagadnień, uwagi dyskusyjne, artykuły „wprost ze szkoły" (28).

„P. S." jest zawsze na czasie, zawiera artykuły takie, które w tej chwili są potrzebne, aktualne; służy więc radą, jako prawdziwy przyjaciel" (30).

„Każdy zeszyt stanowi jakoby pewną całość" (35).

„Konsekwentna, prosta linja w stosunku do zagadnień szkolnych, aktualność materjału, niezależność finansowa" (36).

„Piękna szata zewnętrzna, punktualna ekspedycja, monograficzne ujęcie poszczególnych numerów..." (9).

V. Co uważa WP. za mniej dobre w „P. S.“?

Jedenastu czytelników pozostawiło pytanie to bez odpowiedzi, a ośmiu napisało, że wszystko jest dobre i pożyteczne, wszystko potrzebne, że wszystko interesuje. Jeden z nich pisze dosłownie:

„Mówiąc szczerze, to, co porusza „P. S.", jest obecnie szczególnie nauczycielstwu potrzebne, nawet wiadomości ogólniejsze, mniej związane ze szkołą, albowiem są środowiska i są szkoły, gdzie gazeta codzienna staje się naprawdę luksusem" (24).

Kilku uważa, że „za dużo miejsca zabierają recenzje książek, mniej przydatnych nauczycielowi“ i że należałoby „umieszczać tylko recenzje prac najciekawszych, tych, które nauczyciel powinien znać“ (1).

Jeden sądzi, że „sprawozdania z książek są pobieżnie napisane“, że „recenzje są mało wnikliwe“, że „są to przeważnie „komunikaty“, czy też ogólnikowe streszczenia, nie recenzje“ (12).

Nie podoba się również „długa, przewlekła krytyka z osobistemi docinkami“; „przecież jesteśmy ludźmi“ (21). Inny pisze: „Współpracownicy powinni krytykować artykuły czyjeś jeszcze więcej wyrozumiale. Artykuły, gdzie jest duża doza zarozumiałości, należy wrzucać do kosza“ (16), a trzeci nie życzy sobie „artykułów dyskusyjnych, które nie dają upragnionych wyników“ (25).

Wreszcie nie podobają się czytelnikom: dział reklamy (2), upomnienia o wpłatę abonamentu (6), dział „Pytania i odpowiedzi“ (3), wprowadzenie podziału zeszytów na ściśle określone tematy, np. przyroda i geografja (19), artykuły o radju w szkole (20 i 28) („w szkołach brak aparatów radjowych“), duża ilość lekcyj praktycznych i za obszerne dyskusje i repliki (7), sprawozdania ze zjazdów (8). Jeden głos zarzuca „faworyzowanie niektórych współpracowników kosztem innych“ (31).

VI. Gdy WP. poleca „P. S." znajomym, jaką cechę podkreśla WP. szczególnie?

Najczęściej wymieniona jest w odpowiedziach praktyczna strona czasopisma (27, 29, 30, 33). Oto kilka głosów.

„Podkreślam praktyczny charakter pisma, który jest odzwierciedleniem pulsującego życia szkoły" (4).

„Jest to pismo praktyczne, pozbawione cech politycznych, mające przedewszystkiem dobro szkoły na celu" (7).

„Młodemu nauczycielowi daje dużo wskazówek praktycznych, przedewszystkiem lekcje wzorowe" (9).

„W „Przyjacielu" znajduję dużo potrzebnych rzeczy tak dla szkoły, jak i dla dalszego kształcenia się" (15).

„Jest to naprawdę pismo, które nauczyciel może czytać bez wertowania po różnych słownikach" (24).

Podkreślono także apolityczność (31), bezstronność w omawianiu spraw aktualnych (38), możność omawiania i przedyskutowywania zagadnień, szczególnie ważnych w pracy szkolnej (33), regularne dostarczanie (6) oraz ukazywanie się co dwa tygodnie (1). Kolega ten pisze:

„Nam trzeba kontrolować swą pracę bardzo często zapomocą czasopisma".

Inne głosy:

„Zapytywany, jak daję sobie radę z pewnemi trudnościami w szkole, odpowiadam: zaprenumeruj „P. S.", a będziesz wiedział" (21).

„Przeczytaj „P. S." i każde inne czasopismo, a potem powiedz mi, co wybrałeś" (19).

„Podkreślam, że „P. S." jest naprawdę przyjacielem szkoły i nauczyciela" (17).

VII. Z jakiemi ujemnemi uwagami o „P. S." spotkał(a) się WP.?

VIII. Co sądzi WP. o tych uwagach?

Przeszło połowa, mianowicie 22 czytelników, nie spotkała się z ujemnemi uwagami o „P. S.". 10 głosów wskazuje na wysoką prenumeratę, przyczem jeden podał, że pismo za często wychodzi (8).

Inne uwagi:

„Kończący studja narzekają, że „P. S." jest za łatwy, ale sądzę, że redakcja nie może się liczyć z garstką absolwentów uniwersyteckich, musi natomiast służyć szerokiemu ogółowi nauczycieli i do ich poziomu dostosowywać czasopismo" (1).

„Nauczyciele-radykały zarzucają „P. S." zbytnią popularyzację, podawanie gotowych rozwiązań pewnych trudności; sądzę, że uwagi te płyną z zazdrości o szeroką poczytność czasopisma" (3).

„O ile koledzy wyżej zorganizowanych szkół pochlebnie się wyrażają, to koledzy jednoklasówek narzekają, że mało materjału mają w „P. S." dla swego terenu pracy, i sądzę, że częściowo mają rację" (21).

„P. S." drukuje, co kto chce; sądzę, że uwaga ta jest niesłuszna, gdyż mówią to tacy, którzy „P. S." znają tylko z tytułu" (33).

IX. Jakie działy w „P. S." powinny być rozszerzone?

Jeden czytelnik żąda ryczałtem rozszerzenia wszystkich działów, przez zwiększenie objętości pisma (10), dwu natomiast wstrzymuje się od odpowiedzi (30 i 23).

Bardzo liczne są życzenia rozszerzenia działu lekcyj praktycznych, przyczem jedni określają nawet dziedziny nauki i podawają tematy, na które życzą sobie więcej lekcyj, niż dotąd. Inni zaznaczają, że wzory lekcyjne powinny więcej uwzględniać naukę w oddziałach połączonych, w szkołach niżej zorganizowanych.

Odpowiedź nr. 24 tak brzmi:

„Rozszerzyć dział „Z praktyki szkolnej". Rozprawek teoretycznych, luźno związanych z potrzebami nauczyciela i szkoły, możnaby naogół unikać".

Przeciwne stanowisko zajmuje nr. 12:

„Nie lekcje, nie schematy, lecz omawianie tematu, wskazówki o lekturze, korelacji, uwagi krytyczne".

A nr. 9 pisze:

„Częściej dawać artykuły o treści teoretyczno-pedagogicznej ze względu na to, że poziom wykształcenia nauczycielstwa stale się podnosi".

Inny pisze:

„Trzeba więcej artykułów z zakresu psychologji i socjologji, o ile prace te będą zawierać konkretne wskazówki, co nauczyciel ma za korzyść w praktyce ze znajomości danej teorji" (1).

Pojedyńcze głosy odzywają się za rozszerzeniem „Przeglądu czasopism i książek", „Naszych Ech", „Uwag dyskusyjnych", nawet kosztem artykułów (3), oraz „Spraw szkolnych zagranicą" (27).

X. Jakie nowe działy pragnąłby (pragnęłaby) WP. widzieć w „P. S."?

Tu na pierwsze miejsce wysuwa się życzenie, by „P. S." więcej uwzględniał nauczanie w szkołach niżej zorganizowanych (1, 2, 4, 15).

„Wieś, zdaje mi się, dużo abonuje, ma specjalne zapotrzebowania, trzeba się nią specjalnie zainteresować" (1).

Prócz tego wymieniono następujące życzenia:

„Dział zagadnień różnych: kobiecy, kierunków filozoficznych, socjologicznych, zagranicznych“ (3).

„Dział porad prawno-służbowych“ (7).

„Listy czytelników do redakcji“. „Wiadomości o polskiem szkolnictwie na obczyźnie“ (10).

„Dział uroczystościowy (jak organizować np. Święto Niepodległości itp.)“ (12).

„Dział bibljografji w odniesieniu do pewnych kierunków psychologicznych, pedagogicznych, dydaktycznych itp.“ (14).

„Dział pracy społeczno-oświatowej pozaszkolnej“ (16).

„Dział o Polsce współczesnej, zaopatrzony w ilustracje“ (18).

„Dział „Z kraju i świata“, któryby informował krótko o wydarzeniach, tyczących i interesujących nauczycielstwo“ (19).

„Dział „Z życia nauczycielskiego“ (ciernie i głogi)“ (23).

„Wolna trybuna, czy coś w rodzaju skrzynki p. t. „Co nas boli“.

Chodzi o to, by właśnie tu znalazło się miejsce nie dla malkontentów, ale dla ludzi pracy, którzy siłą faktu stają nieraz przed trudnościami, przerastającemi ich siły, żeby się mogli wypowiedzieć, zasięgnąć rady i to nietylko w sprawach szkolnych, ale nawet luźniej z samym zawodem złączonych (24).

„Skrzynka pytań i odpowiedzi na różne pytania i wątpliwości“ (25).

„Radjoamatorstwo — radjotechnika“ (26).

„Uwagi krytyczne o nowych programach“ (28).

XI. Jakie działy uważa WP. za zbyteczne?

24 kolegów na to pytanie wcale nie odpowiedziało, a 5 zaznaczyło, że wszystkie są potrzebne. Pozostałe odpowiedzi dotyczą przeważnie działu „Nowe książki“, zalecając ograniczenie się do książek fachowych i aktualnych, przy podawaniu jedynie tytułów innych nadesłanych książek.

XII. Inne uwagi, życzenia WP., nieobjęte pytaniami:

Również i do tego punktu dwudziestukilku kolegów nic nie napisało. Kilku ograniczyło się do życzeń, aby „P. S.“ miał jak najwięcej prenumeratorów, załączając wyrazy podziękowania i pozdrowienia dla redaktora i współpracowników. Jedni życzą

sobie, aby „P. S." był tańszy, gdy dwu czytelników przemawia za powiększeniem objętości pisma choćby nawet z pewną podwyżką prenumeraty (19, 23).

Prócz tego zostały zgłoszone następujące życzenia:

„W miarę możności podawać dosłowne oświadczenia rodziców, dzieci, innych osób o różnych aktualnych problemach" (3).

„Ilustracje na okładce tak ująć, by w szkole mogły być wykorzystane na lekcji (wyświetlanie przez epidjaskop). Taką zaletę posiada rysunek w Nr. 20/1935" (9).

„Sformułowanie testów celem stwierdzenia wyników nauczania z przedmiotów humanistycznych i przyrodniczo-matematycznych w V—VII oddz. pod koniec każdego okresu roku szkolnego" (11).

„Dobrze byłoby, gdyby w „P. S." znajdowały się ilustracje lub nawet fotografje z Polski współczesnej lub też ilustrujące dany artykuł metodyczny" (18).

„Prosiłbym P. Redaktora, aby swe dopiski umieszczał nie na okładce lecz w numerze i pisał więcej, bo to tak miło się czyta, że nawet obniżkę pensji lżej się zniosło. Naprawdę, my na jednoklasówkach potrzebujemy trochę więcej dobrych i ciepłych słów" (21).

„Wartoby uwzględnić od czasu do czasu artykuły, omawiające krytycznie pewne zagadnienia szkolne, społeczne i kulturalne, naświetlone tendencyjnie wzgl. bezmyślnie w prasie codziennej i w perjodykach" (24).

„Ukazanie się wykazu prenumeratorów „P. S.". Konkursy na posady nauczycielskie, zmiany posad" (25).

„Będąc jedną z pierwszych abonentek, — z prawdziwą satysfakcją śledzę szalony wprost rozwój z roku na rok Prawdziwego Przyjaciela Szkoły. Życzę nadal pomyślności w wszelkich zamierzeniach" (40).

* * *

Ograniczamy się dziś do podania samych tylko głosów Szan. Czytelników, którzy raczyli jako pierwsi odpowiedzieć na nasze zbiorowe zapytanie. Dziękując uprzejmie za dotychczas nadesłane odpowiedzi, prosimy o dalsze.

W jednym z najbliższych zeszytów postaramy się o ujęcie w całość tych licznych uwag i życzeń, jakie nadeszły i jeszcze nadejdą; wtedy też zaznaczymy stanowisko redakcji względem poruszonych spraw.

Obecnie prosimy Szan. Współpracowników, by łaskawie wzięli pod uwagę wyrażone życzenia Czytelników, gdyż tylko przy Waszej życzliwej pomocy „Przyjaciel Szkoły" może zasłużyć w całej pełni na wypowiedziane słowa uznania.

Poznań, 10 stycznia 1936 r. Redakcja.

NOWE KSIĄŻKI.

Stefan Baley: ZARYS PSYCHOLOGJI W ZWIĄZKU Z ROZWOJEM PSYCHIKI DZIECKA. Biblj. Pedagogiczno-Dydaktyczna, nr. 15. Wyd. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1935 r. Str. 424. Cena zł 6,40.

W „Przedmowie" zaznacza autor, że książka ta pragnie wprowadzić czytelnika na teren psychologji ogólnej, a równocześnie podać krótki zarys rozwoju psychiki ludzkiej. Liczy się ona z potrzebą tych, których interesuje przedewszystkiem psychologja dzieci i młodzieży, a psychologja ogólna jest dla nich raczej tylko wstępem do tej specjalnej dziedziny.

Całość ujęta została w pięć części o następujących tytułach: I. Zjawiska psychiczne jako przedmiot psychologji. II. Stopnie rozwoju psychicznego i główne rodzaje zjawisk psychicznych. III. Uwagi o rozwoju fizycznym dzieci i młodzieży. IV. Szczegółowa analiza czynności psychicznych i ich rozwój u dziecka. V. Zjawiska psychiczne anormalne.

Na wstępie charakteryzuje autor zjawiska psychiczne, przeciwstawiając je fizycznym, oraz podaje różne definicje i zakresy pojęcia „psychologja". Pisząc o „źródłach i metodach psychologji", wymienia introspekcję i retrospekcję, eksperyment psychologiczny, wywiad (indagacja), ankietę, kwestjonarjusz, dokumenty psychologiczne, jak: pamiętniki, autobiografje itp. Z zewnętrznych objawów bierze pod uwagę: zachowanie się jednostki, mimikę, wytwory oraz inne fizjologiczne objawy przeżyć psychicznych.

Podrozdział 3 poświęca gałęziom i kierunkom w psychologji, wymieniając przykładowo: psychologję ogólną i jej gałęzie specjalne, jak: psychologja dziecka, okresu dojrzewania, społeczna, różniczkowa, rozwojowa, zwierząt. Z kierunków podaje: behawjoryzm, introspekcjonizm vide psychologja objektywna. W części II charakteryzuje związek między życiem psychicznem a układem nerwowym, odruchy, instynkty, tropizmy, a następnie etapy rozwoju życia psychicznego (mentalizacja i automatyzacja), główne rodzaje zjawisk psychicznych i dyspozycje, przy uwzględnieniu istniejącej terminologji.

W oparciu o badaczy polskich i zagranicznych rozważa autor i charakteryzuje poszczególne fazy rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży, ilustrując materjał licznemi tablicami porównawczemi oraz wynikami badań.

O ile trzy pierwsze rozdziały nie przynoszą właściwie nic nowego, stanowią raczej wykład psychologji ogólnej, niejako wstęp, o tyle rozdział IV (najobszerniejszy), zawiera bodaj najwięcej materjału interesującego nas wychowawców i nauczycieli. Jest to, o ile mi wiadomo, pierwsza w naszym języku szczegółowa analiza czynności psychicznych i ich rozwoju u dziecka i to począwszy od pierwszych dni życia. Autor na podstawie bogatego materjału badawczego i obserwacyjnego charakteryzuje: rozwój form zachowania się dziecka w okresie niemowlęctwa, wrażenia zmysłowe, skórne, stawowe, mięśniowe, smakowe, węchowe, zmysł wzroku, słuchu, spostrzeżenia ruchowe. Przechodzi następnie do rozwoju pojęć wielkości i ilości u dziecka, wrażeń ustrojowych oraz pomiaru zjawisk psychicznych. Obszernie potraktowany został rozdział o pamięci i jej rodzajach przy uwzględnieniu okresów rozwojowych, nawyków, poczem autor omawia uczucia, wolę, uwagę, zainteresowania, myślenie, sądy, pojęcia. W podrozdziale o inteligencji rozwojowej dziecka znajdujemy sprawdziany począwszy już od pierwszego miesiąca życia, przyczem może się niemi posługiwać nawet laik nieobznajmiony z nauką psychologji.

Spotykamy tu nowocześnie ujęte opracowania zeznań dziecięcych kłamstwa, zagadnienie dojrzałości szkolnej, zależność inteligencji od dziedziczności i środowiska, o stosunku dziecka do starszych i rówieśników, opracowane częściowo w *Psychologji wieku dojrzewania*. Nauczyciela zajmie również rozdzialik o uczeniu się, o pracy umysłowej i zmęczeniu, jako zagadnienia, z któremi chcąc nie chcąc codziennie się spotyka. Zawierają one

cały szereg uzasadnień psychologicznych i dydaktycznych, świeżych, dotąd niepublikowanych. Rozdział V poświęcił autor zjawiskom psychicznym anormalnym, przyczem omówił zjawiska zarówno podświadome jak i świadome (sennowłóctwo, hipnozę, sugestję i autosugestję), poczem daje ogólne uwagi o chorobach psychicznych. Książka kończy się rozdziałem o dzieciach trudnych.

Jest to pierwsza psychologja rozwojowa, dostosowana do potrzeb codziennych nauczyciela, psychologja, oparta na licznych badaniach polskich i zagranicznych. Zygmunt Gryń (Katowice).

Kazimierz Dąbrowski dr. fil. i med.: NERWOWOŚĆ DZIECI i MŁODZIEŻY. Nasza Księgarnia Warszawa, 1935. Str. 339. Cena zł 7,50.

Dotąd nie było polskiego podręcznika, dającego całokształt wiedzy, wskazówek wychowawczo-lekarskich, związanych z dzieckiem trudnem. Lukę tę wypełnia wymieniona książka dr. K. Dąbrowskiego, ujmująca zjawisko nerwowości dzieci i młodzieży w różnych jego odmianach.

Autor traktuje nerwowość jako pewien stan nadpobudliwości: afektywnej, psychoruchowej lub sensorycznej. Do jednej z tych trzech form należy każde schorzenie neuropatyczne. Krótki przegląd treści zorjentuje nas w charakterze zagadnień. Rozdział I poświęcony jest metodom obserwacji, z których doniosła jest przedewszystkiem metoda „wywiadu psychologiczno-społecznego". Rozdział II ujmuje przyczyny nerwowości: dziedziczność i środowisko. Rozdział III traktuje o różnorodnych formach zaburzeń impulsywnych i afektywnych u dzieci nerwowych, np. strach, gniew, lenistwo, zazdrość itp. Rozdział IV porusza lekkie schorzenia umysłowe na tle nerwowem. Ostatnie rozdziały poświęcone są profilaktyce i krytyce różnych teoryj i sposobów leczenia nerwowości (Freud, Adler, Stekel, Jung). Kto poznaje „z drugiej ręki" obcych pionierów dzisiejszej psychologji, znajdzie w *Nerwowości dzieci i młodzieży* dokładnie opisane ich teorje i sposoby leczenia.

Książka ujmuje zatem tak cenne zagadnienia, że staje się wprost niezbędna w ręku nauczyciela czy rodziców. Oddałaby tem większe usługi, gdyby nie była przeciążona obcemi terminami lekarskiemi i zbyt skomplikowanemi niejednokrotnie wywodami. Trzeba mieć duże przygotowanie psychologiczne, aby móc korzystać z omawianej książki. Trudno, kto chce korzystać z głębszej wiedzy, niech się samodzielnie podciąga do poziomu dzieł naukowych. Czasy naiwnej popularyzacji minęły bezpowrotnie.

Autor dochodzi do wniosku, że dzisiejsi rodzice i nauczyciele winni przejść gruntowne — teoretyczne i praktyczne — przeszkolenie w nowoczesnej nauce o dziecku, zwłaszcza dziecku trudnem, jeśli pragną osiągnąć realne, pozytywne rezultaty ze swych oddziaływań wychowawczych. Autor wyłuszcza ogrom błędów, popełnianych w wychowaniu domowem i szkolnem z punktu widzenia psychopatologji dziecka.

Dodajmy, że seminarja nauczycielskie nie robiły prawie nic w tym kierunku, zatem przyszłe licea pedagogiczne powinny się tym problemem gruntownie zająć. Te uwagi na marginesie książki wywołane są troską o racjonalne wychowanie dzieci. Coraz częściej mamy do czynienia nietylko z dzieckiem trudnem, ale i trudnem środowiskiem. Autor poddaje oddziaływania środowiskowe druzgocącej krytyce. Uwzględnienie socjologicznego stanowiska pomnaża wartość książki.

Po dokładnej — psychologicznej i socjologicznej — analizie gniewu, nieposłuszeństwa, włóczęgostwa, chronicznego smutku, jąkania czy innych zjawisk nerwowości dojdziemy do przekonania, że minimum winy tkwi w dziecku, a maksymum — w domowem i szerszem środowisku ludzkiem i kulturowem (niektóre filmy, wystawy itp.) oraz w wychowawcy.

Współpraca szkoły z domem winna pójść po linji sięgania w sferę głębszych zjawisk rodzinnych — należałoby jednak w tych wypadkach okazywać dużo dobrej woli i taktu. Józef Czarnecki (Lublin).

Wydawca i redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Drukarnia Pedagogiczna w Poznaniu.